

Gladys Matilde Bandi

***CONTACTO QUECHUA-ESPAÑOL EN
ALUMNOS BOLIVIANOS RESIDENTES
EN CHACABUCO.SU IMPACTO EN LA
EDUCACION FORMAL***

Tesis presentada para la obtención del
grado de Magíster en Lingüística

Directora: Dra. Adriana Speranza



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación U.N.L.P
Maestría en Lingüística

Tesis

Título

***CONTACTO QUECHUA-ESPAÑOL EN
ALUMNOS BOLIVIANOS RESIDENTES
EN CHACABUCO.SU IMPACTO EN LA
EDUCACION FORMAL***

Directora: Dra. Adriana Speranza

Alumna: Gladys Matilde Bandi

Cohorte: 2.010 – 2.013

Fecha de entrega: 17 de Octubre de 2.018

INDICE

CAPÍTULO 1: CONTACTO QUECHUA- ESPAÑOL EN ALUMNOS BOLIVIANOS RESIDENTES EN CHACABUCO. SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL.....	8
1.1. Introducción.....	8
1.2. El problema.....	9
1.3. Hipótesis.....	12
1.4. Objetivos generales y específicos.....	12
1.5. Estructura del trabajo.....	13
 CAPÍTULO 2: ESTADO ACTUAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE CONTACTO LINGÜÍSTICO Y EDUCACIÓN.....	 15
 CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	 26
3.1. Etnografía de la comunicación.....	26
3.2. El enfoque etnopragmático.....	27
3.2.1 El análisis de los datos.....	32
3.2.2 El análisis cuantitativo.....	32
 CAPÍTULO 4: ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS.....	 33
4.1. Descripción del corpus.....	33
4.2. Análisis de los datos.....	34
4.3. Estudio de caso.....	37
4.3.1. Contexto.....	38
4.3.2. Método.....	38
4.3.3. El alumno migrante.....	38
4.4. Conclusión.....	51
 CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL CORPUS.....	 54
5.1. Fenómenos lingüísticos hallados en el corpus.....	54
5.1.1. La concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos.....	54
5.1.2. Uso de “le”. Leísmo.....	56
5.1.3. Uso del doble posesivo.....	59

5.1.4. Preposición “a” por “en”.....	60
5.2. Los fenómenos desde el punto de vista de las Gramáticas.....	62
5.3. Los fenómenos desde el contacto quechua-español.....	66
5.4. Conclusión.....	75
 CAPÍTULO 6: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESTÁNDAR FRENTE AL FENÓMENO DEL CONTACTO.....	77
6.1. La perspectiva de directivos y docentes	77
6.2. La lengua estándar y las evaluaciones.....	78
6.3 Los Diseños Curriculares.....	80
6.4. El tratamiento del contacto desde el punto de vista de los manuales de enseñanza de Practicas del Lenguaje.....	90
6.5. La lengua estándar frente a las variedades según el Diseño Curricular de la Educación Secundaria.....	91
6.6. Propuestas pedagógicas.....	93
6.6.1. Actividades para la reflexión.....	94
6.6.2. Actividades para un acercamiento a la lengua estándar desde la Reflexión metalingüística.....	97
 CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES GENERALES.....	103
 BIBLIOGRAFIA.....	108
 ANEXOS.....	111
Anexo I.....	111
Anexo II.....	112
Anexo III.....	118

A la memoria de mis padres

Porque encendieron una llama que no se apagó jamás

A mi marido y a mis hijos

Porque alimentan cada día la llama encendida

A la memoria de Viviana, mi hermana

Por soñar juntas con una educación para todos.

A Catalina y los que vienen llegando

Por ser el fuego nuevo que reaviva la llama

A mis alumnos de ayer y de hoy

Por hacer que el fuego no se apague

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora de Tesis

Dra. Adriana Speranza, por su cordialidad, su paciencia, su vocación de guía, su inmensa generosidad por compartir el saber y por alentarme permanentemente.

A la Directora de la Maestría

Dra. Angelita Martínez, por su cordialidad y su espíritu amable y generoso.

A mis profesores de la Maestría

Por la fascinación que despertaban en mí por cada clase a la que asistía

A la Secretaría de Posgrado

Por la atención amable y siempre atenta durante toda la Maestría

A mi compañera

Prof. Gabriela Bravo de Laguna, por brindarme siempre todo el apoyo.

A mi compañera de Maestría y amiga

Mgr. Herminia Navarro Hartmann porque siempre me brindó todo el aliento para llegar a esta instancia.

*Cuando se calla una lengua
se silencia una cultura*

CAPÍTULO 1

CONTACTO QUECHUA- ESPAÑOL EN ALUMNOS BOLIVIANOS RESIDENTES EN CHACABUCO. SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL

1.1 Introducción

“La lengua propia no se debe perder. Y la lengua general da acceso al mundo”

Julián Marías

El epígrafe que encabeza este apartado nos coloca frente a una dualidad: dos lenguas en contacto.

Contacto que se da necesariamente como consecuencia de la inmigración de países limítrofes a la Argentina y de continuos movimientos migratorios entre provincias de nuestro país hacia los centros más poblados.

De esta manera, las aulas de los distintos niveles educativos se convierten en espacios públicos para habilitar la visibilización de la contingencia y la historicidad de la identidad propia de cada uno de los participantes del encuentro pedagógico. (Bartolini y Langon, 2009). Es ahí donde nos ponemos frente a “otro” que se presenta como diferente.

Esta diversidad cultural, nos enfrenta como educadores, a la presencia de tensiones y conflictos que aún no están resueltos en el ámbito de la educación formal. Si bien los intentos por incluir, por educar en la diversidad, por el respeto hacia las variedades lingüísticas, se hace presente en los marcos teóricos de la Política Educativa, estos principios aparecen más como enunciados abstractos que como formas o estrategias de problematizar una realidad desde múltiples miradas.

El acceso a la lengua general, de la que se debe hacer cargo la Institución escolar, es lo que les va a permitir acceder a distintos espacios y situaciones, más allá de los que constituyen su vida cotidiana, y por eso nuestro interés en presentar a través de este trabajo una explicación desde el contacto de los distintos usos lingüísticos que hacen los hablantes, porque al comprenderlo, estaríamos en condiciones de generar una reflexión dialógica a través de actividades que nos permitirían el acceso a la lengua general con menor conflicto. Sin perder la propia.

1.2. El problema

El continuo proceso migratorio de países limítrofes a la Argentina no deja afuera a Chacabuco, ciudad ubicada en el noroeste de la Provincia de Buenos Aires, que desde hace más de una década recibe migrantes que se instalan en las áreas suburbanas para desarrollar actividades ladrilleras y hortícolas y otras actividades como por ejemplo , la construcción.

Por tal motivo, las instituciones de los distintos niveles educativos se conforman con una matrícula heterogénea donde conviven alumnos bolivianos y paraguayos , junto a otros que provienen del noroeste y noreste del país que están en contacto con el quechua, quichua y el guaraní.

Las aulas se convierten, entonces, en espacios pluriculturales y multilingües donde aparecen fenómenos de variación lingüística (no sólo desde el aspecto fonológico sino también desde la morfosintaxis) que no responden a la variedad estándar esperada desde las instituciones educativas.

La falta de herramientas suficientes para enfrentar este desafío del contacto lingüístico va de la mano de un tratamiento homogeneizador que en muchas ocasiones redundando en fracaso escolar.

Los alumnos del Nivel Secundario en contacto con la lengua quechua que asisten a las instituciones educativas relevadas presentan usos no estandarizados de los siguientes fenómenos lingüísticos:

a)-Concordancia de género y número:

Se evidencia un uso muy frecuente de concordancia no esperada en los hablantes en contacto con respecto a lo observado en los alumnos que no están en contacto y que fueron tomados como referentes monolingües. Por ejemplo:

1) *Un dia abia una nena llamada Alizon que tenia 7 años y le gustavan las muñecas y el dia 26 del 2003 salieron las muñecas más lindas del mundo y ella le quería esa muñeca y esobino fallada digamos endemoniado*

2) *...dijo Alizon mamá no esta la muñeca. Finalmente la mama le conto que la tiro porque estaba endemoniada y la podía matar.*

(Melanie, 2° año)

3) ...entonces **el vieja** dijo que sabía, dijo quédate conmigo y transportar todas las montañas y dijo cuanto durará como cinco años.

... Pasan los meses hasta que encontró un viejo con varabas asta **el rodillas** tomando el agua de río ...y el viejo dijo: sube al caballo a sino te vas a morir y pasó donde cortaba **el árboles** asta **el montañas**.

...El chico fue preguntando a **sus pariente** asta **el avenida** y nadie sabía

(Jhonatan, 2° año)

Se midió la frecuencia de uso de este fenómeno, sobre un total de 25 producciones seleccionadas. Los resultados son consignados en el cuadro.

	Concordancia Esperada	Concordancia no esperada
Hablantes en contacto	15 formas de concordancia esperada 34%	30 formas de concordancia no esperada 66%

En 15 producciones de alumnos en situación de contacto lingüístico se observan 30 casos de concordancia no esperada. Entre los alumnos monolingües no se han observado casos de este tipo.

b)-Alternancia de los pronombres clíticos le/lo-la

En los alumnos en contacto con la lengua quechua (bolivianos, hijos de bolivianos y migrantes del noroeste) hay una muy alta frecuencia de uso del pronombre “le” para designar el objeto directo en lugar del pronombre “lo”.

Este fenómeno se observa claramente diferenciado en los alumnos monolingües residentes en Chacabuco.

1) Aldia siguiente fue al almacén que abia robado y le dio la mercancía y le dijo que no hiciera eso nunca mas (cuando llevo a su casa el padre **le** abrazo y lloro con el

(Romina, 2° año)

2) Undia se decidio a buscar **le** a su departamento que había encontrado el número en el libretto de su mama al fin, llevo al departamento de Ezequiel.

3) Ezequiel tenia la cabeza agacha y de pronto **le** vio su padre que dijo handa a tu cuarto

(Cinthia, 2° año)

La siguiente medición se realizó sobre 15 producciones

	Empleo de "le"	Empleo de "lo"
Hablantes en contacto	11 formas 74%	4 formas 26 %

c-Uso del doble posesivo.

En el corpus analizado, aparecen usos donde se prefiere el doble posesivo. La medición de la frecuencia, muestra cómo aparece este fenómeno lingüístico en las producciones de los alumnos bilingües sobre un total de 10 producciones.

*1)...y **su** padre **de** Irina Preocupado por que no le llamaba decidió ir donde vivía la madre a buscar a su hija....*

(Orlando, 2° año)

*Un día de verano en Necochea Juancito estaba con **sus** amigos de **su** infancia que eran sus vecinos y sus compinches.*

(Romina, 2° año)

	Doble posesivo	Posesivo canónico o esperado
Alumnos en contacto	7 formas/70%	3 formas /30%

En las producciones de los alumnos monolingües, no aparecen estos usos.

d) alternancia preposicional “a” por “en”

Se observó en el corpus de alumnos en contacto con la lengua quechua, una preferencia por el uso de la preposición “a” cuando lo esperado sería el uso de “en” “según Fernández (2012,97).

Ejemplos

*1) Un día se decidió a buscarle **a** su departamento que había encontrado el número en el libreto de su mamá al fin,llego al departamento de Ezequiel.*

(Cinthia, 2° año)

2) *La Rosa, una mujer muy bella, tan bella que enamora a todo hombre que la miraba. Vivía a los alrededores de un pueblo llamado Chacabuco, era un lugar tranquilo donde la gente se conocía unos con otro*

(Brenda, 2° año)

3) *Vivía Eco en el Monte Olimpo. Ella era famosa por su hermosa voz.*
(Esther, 2° año)

La medición la establecimos sobre un total de diez producciones de alumnos en contacto que alternan a/en antes de un complemento locativo.

	Preposición "en"	Preposición "a"
Hablantes en contacto	3 formas 30%	7 formas 70%

1.3. Hipótesis

La realidad de las escuelas evidencia que los alumnos son evaluados desde lo esperable según la variedad rioplatense o estándar. Ante esta situación, quedan en desigualdad de condiciones los niños y jóvenes que manejan variedades no estandarizadas producto del contacto quechua -español. Los mismos presentan en sus producciones fenómenos lingüísticos que no responden a la normativa estandarizada como producto del contacto. Esto produce situaciones de fracaso escolar que desembocan en la deserción en algunos casos, o bien, en la imposibilidad de continuar con estudios superiores.

Conocer los fenómenos del contacto permitirá incorporar otra explicación acerca de los usos observados y otra forma de abordar la gramática. Desde esta perspectiva se podrá reflexionar sobre los modos de plantear actividades y evaluaciones con la finalidad de contar con herramientas para elaborar propuestas didácticas que se acerquen a los actos comunicativos de estos alumnos.

De esta manera, las interacciones con pares y docentes resultarán más exitosas.

1.4. Objetivos generales y específicos

Objetivos generales

- Verificar a través de la investigación el impacto del contacto de lenguas en la educación formal.
- Identificar dificultades que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje en alumnos en situación de contacto quechua- español
- Determinar usos alternantes en corpus de alumnos en contacto español- quechua.
- Proponer alternativas pedagógicas tendientes a superar situaciones de fracaso escolar en alumnos en contacto quechua-español.
- Formular estrategias de evaluación atendiendo a la diversidad lingüística y cultural.

Objetivos específicos

- 1.-Contrastar las producciones de alumnos en contacto lingüístico con las de alumnos monolingües que funcionan como grupo control.
2. -Establecer usos lingüísticos frecuentes en el corpus de alumnos en contacto.
- 3.-Analizar las producciones de los alumnos en contacto quechua-español.
4. -Describir lingüísticamente los fenómenos hallados.
5. -Comparar los usos lingüísticos frecuentes de alumnos en contacto con los usos esperados desde la variedad estandarizada del español
6. -Establecer una posible relación entre los usos hallados y las estructuras lingüísticas de la lengua materna.
- 7.-Diseñar estrategias pedagógicas para trabajar en las aulas donde concurren alumnos en contacto con lengua quechua-español.

1.5 Estructura

La presente tesis está organizada en siete capítulos.

En el Capítulo 1 se introduce el tema que corresponde a esta investigación, se establece el problema y se plantean los propósitos u objetivos que se persiguen. Se

enuncia la hipótesis como meta para la realización de este trabajo y se presenta una sinopsis de los capítulos que componen el trabajo.

En el capítulo 2 se hace un recorrido por diversos estudios realizados sobre el contacto de lenguas indígenas con el español, las características que poseen estas lenguas y algunos estudios realizados sobre el impacto que genera el contacto en la educación formal.

El capítulo 3 es un acercamiento al marco teórico y metodológico que guía este trabajo desde donde se especifica qué es la variación lingüística y sobre todo la variación morfosintáctica. Se hace referencia a su filiación con otras disciplinas y sobre todo con la Escuela Lingüística de Columbia para establecer la metodología a seguir en el análisis de los datos obtenidos en el corpus.

En el capítulo 4 se realiza una descripción del corpus y un análisis de los datos obtenidos. Para completar el desarrollo del capítulo se presenta un estudio de caso que resulta paradigmático con respecto a la investigación llevada a cabo.

El capítulo 5 es un análisis lingüístico del corpus. En primer lugar se observan los fenómenos hallados desde la variedad estándar. A continuación, los mismos fenómenos son analizados desde los nuevos enfoques, desde la perspectiva del contacto lingüístico.

El capítulo 6 pone de manifiesto la perspectiva que los docentes y directivos del nivel secundario y terciario tienen acerca del alumnado que está en contacto con otras lenguas y las dificultades con las que se enfrentan ante el tema del contacto de lenguas.

En otro apartado del capítulo se analiza la visión del diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires sobre la multiculturalidad y el plurilingüismo y el tratamiento que sobre los mismos temas hacen las propuestas editoriales que circulan por el nivel Secundario.

Asimismo tratamos de visibilizar el enfoque del Diseño sobre la enseñanza de la lengua estándar y la forma de evaluar esos aprendizajes.

Se expresa en otro apartado del capítulo una serie de propuestas didácticas para trabajar con los docentes y futuros docentes y algunas actividades para realizar con los alumnos desde la reflexión del lenguaje.

En el capítulo 7 exponemos las conclusiones a las que arribamos.

CAPÍTULO 2

ESTADO ACTUAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE CONTACTO LINGÜÍSTICO Y EDUCACIÓN

El presente capítulo consiste en un relevamiento bibliográfico sobre los estudios realizados hasta el momento en la Argentina acerca del contacto de lenguas indígenas con el español y de qué manera este contacto impacta en la educación formal, ya que en la mayoría de los casos se observa una relación proporcional entre el contacto y el fracaso.

Suzanne Romaine (1996) realiza un exhaustivo análisis sobre el uso de la lengua y su incidencia en el fracaso escolar. En este estudio se puede apreciar que el fracaso escolar está relacionado con los grupos que no dominan bien la variedad estándar tal como lo espera la escuela. Se producen entonces, diferencias en el aula donde parece que las mayores ventajas las tienen los grupos más expuestos a esta variedad.

En el trabajo de Romaine se relevan algunos ejemplos de Tests de Inteligencia y Rendimiento Escolar donde se observa que son aplicados sobre la base de pruebas formales en las cuales aparecen las mismas normas para evaluar alumnos que provienen de distintas clases sociales y grupos étnicos minoritarios. Por tal motivo, se produce un corte entre la experiencia lingüística que exige la escuela y la que el alumno maneja en su vida cotidiana. Los mejores resultados los obtienen aquellos estudiantes que manejan la norma.

Romaine (1996) señala que si los alumnos no escogen las respuestas que exige el examinador no es que su experiencia anterior sea deficiente o que tengan menos inteligencia, sino que no han estado en contacto con el contexto y la cultura que plantean las pruebas.

En este trabajo la autora reflexiona sobre la posición teórica de Bernstein, (1974) quien propone que las diferencias observadas se dan entre un código elaborado usado por la clase media y un código restringido usado por la clase trabajadora. El primero se define como una variedad que presenta una mayor complejidad sintáctica que se hace evidente en la gran cantidad de proposiciones y conjunciones presentes en el discurso. En este caso, el usuario de la lengua tiene la posibilidad de elegir entre una amplia gama de alternativas, mientras que el segundo es una variedad mucho más simple, ya que las

posibilidades de elección son mínimas o mucho más limitadas. Esta teoría de los códigos fue denominada teoría del déficit (Romaine, 1996:233) que supone una carencia o uso inadecuado de elementos lingüísticos que necesariamente llevan al fracaso a los hablantes de los grupos más desfavorecidos socialmente, y que sólo podían triunfar si accedían al código elaborado.

Esta postura del déficit generó otra propuesta contraria conocida con el nombre de teoría de la diferencia, por la cual se considera que los diferentes grupos tienen maneras distintas de usar la lengua, porque expresan distintas formas de conceptualización del mundo circundante y que no necesariamente se relaciona con el déficit.

Ahora bien, si los docentes para el tratamiento del contacto lingüístico en el aula piensan desde el déficit, se orientarán hacia una educación compensadora como propone Bernstein. En cambio, si se ve a la lengua no estándar como una variedad diferente y no deficiente que está también sujeta a reglas y normas desde el punto de vista estructural como la variedad estándar, se aceptarán las distintas emisiones sin prejuicio y serán valoradas como argumentos tan lógicos como los que se realizan con la lengua estándar. (Romaine, 1996).

Debido al permanente contacto de la lengua española con lenguas indígenas, Argentina no es ajena a las situaciones de conflicto y fracaso escolar como las planteadas por Romaine (1996). Esto dio lugar a una serie de investigaciones sobre el tema con el propósito de estudiar la situación intercultural de las aulas en escuelas de conglomerados urbanos y otras donde asisten comunidades de aborígenes que aprenden el español como segunda lengua. Presentamos a continuación algunas de las más relevantes.

En octubre de 1983, el Departamento de Investigaciones Culturales de la Subsecretaría de Cultura de La Pampa a través de la Secretaría de Cultura de la Nación le encargó a Ana Fernández Garay la realización de un censo de hablantes mapuches con el objeto de conocer la realidad lingüística de la provincia. Dicho trabajo se llevó a cabo en compañía de María Inés Poduje conocedora del medio y de su gente.

Las investigaciones comenzaron con encuestas a indígenas que habitaban la reserva denominada Colonia Emilio Mitre y otros parajes rurales como así también a aquellos que vivían en ámbitos urbanos.

Durante los trabajos de campo, se recogió en primer lugar un vocabulario amplio, que abarca sustantivos, adjetivos adverbios y verbos, así como pronombres

personales, coordinantes y otros elementos pertenecientes a clases cerradas, como el artículo y el demostrativo. Posteriormente se registraron sintagmas nominales y verbales que permitieron estudiar aspectos morfológicos y sintácticos, y finalmente, se documentaron distintos tipos de textos, que ampliaron las posibilidades del análisis sintáctico, así como también los estudios discursivos y pragmáticos. Actualmente se trabaja en aspectos lingüísticos y sociolingüísticos que son relevantes para la aplicación en el ámbito educativo.

El equipo de investigación que dirige la profesora Ana María Fernández Lavaque en la Universidad Nacional de Salta ha trabajado sobre la relevancia que adquieren los rasgos estructurales que ofrece el español del NOA, transferidos a él directamente del quechua especialmente en las provincias de Salta y Jujuy. Se analiza entonces la lengua desde los diversos planos fonético-fonológico, morfológico y léxico sintáctico, en relación con los problemas que presenta la lingüística aplicada. Por tal motivo, se reúne, por un lado, argumentación diacrónica y sincrónica que a su vez comprende el repaso de los factores históricos, económicos y socio políticos, susceptibles a brindar una visión coherente de los fenómenos de lengua descriptos y por el otro se observa una definida intención pedagógica ya que se trata de establecer una correspondencia entre la enseñanza escolar y la realidad lingüística cotidiana.

Este conjunto de estudios permite obtener una descripción minuciosa del habla cotidiana de la región del NOA donde se comprueba la existencia de rasgos lingüísticos atribuibles al contacto con el quechua y con qué frecuencia aparecen estos rasgos en los distintos niveles de organización del sistema. Así se observa en los distintos capítulos del trabajo el uso de clíticos, preposiciones, verbos, pronombres, concordancia femenino- masculino y singular y plural.

Las constantes orientaciones de la política argentina, cuya acción posterga las zonas periféricas del país, en beneficio de las centrales, incentiva aún sin pretenderlo, el proceso nivelador convirtiendo a Buenos Aires en el paradigma del “buen hablar”.

Lávaque y Rodas, (1998) consideran, entonces, que el propósito vertebral del conjunto de trabajos aquí reunidos es el de proporcionar, especialmente al magisterio de todos los niveles, material relativo a los rasgos lingüísticos tipificadores del habla nortea frente al bonaerense, para que desde la enseñanza de la lengua se modifique la actitud estigmatizadora hacia las variedades mestizas del español y se recupere, mediante la enseñanza, la verdadera idiosincrasia regional.

En el capítulo dedicado a la Argentina en *El español en América*(2008), Angelita Martínez hace un listado de estudios realizados sobre el contacto español-quechua y español-guaraní, en el cual aparecen las siguientes investigaciones:

a) Unamuno (1992,1994), hace un relevamiento de la situación de los estudiantes paraguayos y argentinos (misioneros y correntinos), bilingües guaraní- español, en una escuela de nivel primario de un barrio marginal del conurbano bonaerense y muestra la falta de preparación de los docentes para resolver situaciones que se suscitan. En este caso, la autora considera que el sistema escolar consolida la idea de la homogeneidad en la comunidad lingüística. Como consecuencia, entonces, las planificaciones para alfabetizar no contemplan a los niños indígenas que aprenden el español como segunda lengua ni a aquellos que hablan el español como lengua materna, pero se hallan en contacto con alguna lengua indígena.

b) Borzone de Manrique y Rosemberg (2000-2000a) han desarrollado una labor intensa en diferentes zonas del país. La misma dio lugar a distintas propuestas dirigidas a niños en situación de contacto con lenguas y variedades lingüísticas minoritarias. Se crearon textos especiales para favorecer la lecto-escritura de los niños collas de la provincia de Salta y también para aquellos que viven en barrios pobres del conurbano bonaerense.

c) La Universidad de Buenos Aires (Año 2000)sistematiza estudios sobre lenguas en contacto en la ciudad y provincia de Buenos Aires Los mismos apuntan a profundizar en los procesos de interculturalidad propios de las comunidades escolares y al mismo tiempo se establecen seminarios de posgrado para la reflexión de dicha temática.

En este marco, en algunas escuelas de educación secundaria de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense se relevaron datos que muestran la composición lingüística de los estudiantes y sus familias y las actitudes que adoptan hacia las lenguas minoritarias, como así también, la vigencia que estas lenguas tienen en los eventos de habla (Fernández, 2004; Speranza, 2003; García y Lucas, 2001; Lucas, 2002).y (Martínez, 2004, Balmayor y Martínez i.p.),interesados en políticas educativas y lingüísticas evalúan la situación de docentes y futuros formadores en cuanto a conocimientos que poseen sobre variedades lingüísticas no estandarizadas.

d) Experiencias de aula con enfoque multilingüe y multidialectal. Las mismas se consolidan con el fin de enriquecer los procesos de enseñanza –aprendizaje para que no se legitimen y se reproduzcan relaciones desiguales entre minorías y mayorías lingüísticas (Speranza, 2002,2004; Fernández, 2004; Divito y Fernández, 2002; García y Lucas, 2001)

e) En el año 2001, desde el ámbito gubernamental, el Ministerio de Educación de la Nación produjo una publicación: “Educación Intercultural bilingüe” en la cual se difunden experiencias didácticas llevadas a cabo por docentes e investigadores con un propósito integrador para los alumnos con lenguas en contacto que abarcan todos los niveles de escolaridad.

f) Acuña (2003-2003^a) ha coordinado módulos de capacitación docente sobre planificación lingüística y lenguas indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe, para el área del nordeste. Su trabajo incluye, además, un “libro del alumno” con imágenes, destinado a la enseñanza del español a niños wichi de Formosa.

g) Toledo (2004) investiga sobre fracaso escolar y advierte que en un amplio radio de la ciudad de Bs AS donde se asientan villas de emergencia o lindan con el conurbano se producen los mayores índices de repitencia y deserción. Los resultados de esta investigación arrojan como resultado que el fracaso de los estudiantes es un espejo de la intervención docente ante el contacto español- quechua-aimara.

h) Fernández (2004) propone la aceptación de la diversidad cultural con una posición más activa y estimulante por parte del docente en el aula a partir de investigaciones llevadas a cabo en el barrio porteño De Villa Soldati, donde se asientan comunidades bolivianas, paraguayas , peruanas y del interior de nuestro país.

i) Speranza (2005), a partir de trabajos realizados en la localidad de Merlo ubicada en el Gran Buenos Aires propone:

- un reconocimiento docente para abordar el problema de la adquisición de la lengua estándar en sujetos en contacto lingüístico
- la necesidad de formar a los futuros docentes con mayores herramientas para el trabajo áulico

- la construcción de estrategias para la enseñanza de la lengua que contemplen características del grupo y particularidades en el uso del lenguaje
- seguir el camino teórico que propone el análisis de la variación lingüística.

j) Arnoux y Martínez (2000) marcan la necesidad de explicar los elementos lingüísticos en equilibrio con las representaciones que los alumnos desean construir. En este mismo marco, se hallan en preparación guías de actividades didácticas dirigidas a docentes de nivel primario y medio (Martínez et al) que tiendan a reflexionar sobre los usos lingüísticos idiosincrásicos que realizan los hablantes en contacto.

k) Sagastizábal (2000) ha investigado la situación de la enseñanza de la lengua en una escuela de Rosario, provincia de Santa Fe a la que asisten niños toba

l) Yasuaz, Fernández Salazar y Gandulfo (2006) han producido materiales didácticos para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la provincia de Corrientes en consideración con el contacto español-guaraní

m) González Sandoval (2005) establece lineamientos para alumnos de los Institutos de Formación Docente debido a la situación de contacto del español con el guaraní en Goya Provincia de Corrientes. Su postura se apoya en el establecimiento de nuevas metodologías para la enseñanza de segundas lenguas y la creación de libros interculturales.

n) Lopreto (2006) indaga sobre representaciones que tienen los docentes de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, respecto de la multiculturalidad propia de las instituciones escolares.

Martínez y Otros (2007) han desarrollado una propuesta de actividades teniendo en cuenta los contenidos de los programas de Lengua, abordados desde una perspectiva intercultural y direccionada hacia la reflexión metalingüística para reconocer las diferencias.

El material está dirigido a los docentes y consta de dos partes. La primera es una secuencia de actividades para Primero, Segundo y Tercer año de la escuela media. La segunda está formada por tres trabajos pensados como posibles capítulos de manual

sobre el tema. La primera parte ya ha sido puesta a prueba en alumnos de Escuela Media de la Provincia de Buenos Aires y ha arrojado resultados positivos.

Trabajos más recientes, (2012) están compilados en “*Práctica y repertorios Plurilingües en la Argentina*” coordinado por **Virginia Unamuno y Ángel Maldonado**. Resulta interesante para este trabajo el capítulo que Roxana Risco le dedica al tema del doble posesivo en el contacto quechua-español en el cual analiza desde la concepción de la Etnopragmática y la Escuela de Columbia, las motivaciones cognitivas y contextuales que llevan a los hablantes a realizar esas elecciones lingüísticas.

Otro abordaje interesante lo hace Héctor Alfredo Andreani y Ana Carolina Hecht en el capítulo “Las ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español) de los niños santiagueños”. En el mismo se observa que en la localidad santiagueña donde se realiza el estudio, aparece el conflicto lingüístico. El quichua está, pero no se ve ni se oye, no porque exista una ideología del “prestigio” del español, sino que el quichua santiagueño es asumido como una lengua que sólo está asociada al uso familiar y no logra o no “quiere” institucionalizarse. La escuela actúa como un factor de prohibición lingüística ya que, desde los hogares, las familias consideran que si hablan quichua no serán buenos alumnos (“lenguas duras en castellano”). La escuela es el exterior constitutivo de la prohibición lingüística familiar.

Los autores hablan de mecanismos sutiles de prohibición y exclusión como: el normativismo español, ausencia del quichua en diálogos “de clase”, ocultamiento de docentes sobre su condición bilingüe, progresivo silenciamiento de alumnos mientras van escalando los grados del nivel primario, y actitudes docentes indiferentes al quichua (desde docentes amables). El quichua sigue sin aparecer en situaciones referidas no sólo por maestros indiferentes, sino también por quienes comienzan a problematizar su metodología, sigue sin ser objetivado como algo que debe ser “escuchado” por ellos, como problematización de las metodologías actuales. Una de las dos lenguas se encuentra en una “nebulosa”, ya que el quichua no adquiere estatuto pedagógico para los docentes. De este modo, los niños siguen sin ser percibidos en toda su dimensión subjetiva-cultural-lingüística.

Virginia Unamuno en “*Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce*” analiza diferentes posturas sobre el bilingüismo que son consecuencia de perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. La primera postura parte de una concepción situada de la noción de lengua, emergente en la manera en que los hablantes categorizan las formas verbales. Como tal, exige el estudio de dichas formas en sus

contextos locales de interacción social y en un marco etnográfico que hace posible su configuración; de la segunda se desprendería más bien una noción de lengua ligada a procesos cognitivos individuales, descriptible en tanto que sistema que puede desligarse de las prácticas sociales y de la producción colectiva de sentido. Asimismo, estaría asociada al trabajo tradicional del lingüista y a descripciones de formas verbales ajenas a las interacciones en donde se emplean.

Los estudios sobre el bilingüismo, en este caso, se concentrarían en la identificación de fenómenos anómalos desde el punto de vista del sistema y del lingüista, marcas que denotan “interferencias”, “semilingüismos”, y procesos de cambio lingüístico; pero también, marcas que se constituyen en índices de procesos sociales, como por ejemplo, el desplazamiento de una lengua por otra en los usos de una comunidad. En el caso del presente trabajo, Unamuno trata de mostrar diferentes formas posibles de acercarse al bilingüismo, partiendo del supuesto que a través del análisis discursivo e interaccional es posible recuperar el bilingüismo que es relevante para la comprensión de los procesos sociales (Heller, 1988), en este caso, de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). En primer lugar, observa y describe el bilingüismo que se desprende de los documentos oficiales sobre EIB desde el análisis crítico del Discurso. En segundo lugar hace hincapié en el bilingüismo que se describe en las prácticas relativas a la formación de docentes para EIB, específicamente docentes indígenas en el Chaco. En un tercer momento, describe las interacciones en aulas con docentes indígenas. El corpus con el que trabaja ha sido recogido a través de un trabajo de campo secuenciado realizado entre los años 2009 y 2011 en el Chaco (Presidencia Roque Saenz Peña y El Sauzalito), en el marco de diferentes proyectos de investigación sociolingüística que intentan dar cuenta de los usos lingüísticos en la formación y práctica docente en contextos indígenas.

En el capítulo siguiente, Leonor Acuña hace un relevamiento de las poblaciones indígenas en todo el país y cómo se lleva adelante el plan de Educación Intercultural Bilingüe al cual le hace algunas críticas por la forma en su implementación. El siguiente fragmento resume el pensamiento de Acuña (2010):

Creemos que la escuela puede estar más atenta a las particularidades de la vida de las familias y de los niños indígenas. Se puede acompañar el calendario anual de provisión de recursos, se puede recibir a las jóvenes con sus hijos en las aulas. La escuela bilingüe e intercultural no puede ponerle la condición de dejar de ser quién

es al alumno indígena. Si no somos capaces de diferenciar trabajo familiar de explotación, vida familiar de abuso sexual tenemos un problema más grave que el que plantean estos informes. Muy probablemente a una escuela exitosa le toque ver cambios en la vida de alumnos indígenas que decidan seguir estudiando y que elijan también tener su primer hijo más adelante, pero de ninguna manera eso debe ser un requisito a priori.

En lo que respecta a la cuestión del conocimiento de las lenguas, los textos de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund, organismo de la Organización de las Naciones Unidas. UNICEF tiene como objetivo promover la defensa de los derechos de los niños, suplir sus necesidades básicas y contribuir a su desarrollo) se vuelven particularmente negativos en los capítulos de diagnóstico de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lengua. Queda expuesto, según Acuña que el bilingüismo ocupa un lugar confuso y por momentos equívoco:

Podría considerarse que la situación de bilingüismo, en sí misma, es la responsable de las dificultades y los escasos logros observados especialmente en los desempeños de los alumnos y las alumnas en cuyas comunidades las lenguas indígenas presentan mayor vitalidad. El análisis efectuado, sin embargo, indica que en las comunidades donde la situación escolar de los niños, las niñas y los adolescentes se ve más comprometida, el bilingüismo se suma, con su innegable complejidad, a una situación educativa en la que la escuela y su oferta alfabetizadora enfrentan un momento coyuntural caracterizado por la extrema debilidad de sus propuestas (Citado por Acuña, UNICEF 2009: pág. 87).

La cita referida a UNICEF está tomada del documento del año 2009, Argentina *“Los pueblos indígenas en la Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeconómica de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichi y mbyá guaraní”*. Acuña expresa sus discrepancias con el mismo por el análisis que hace sobre las causas por las que los resultados educativos son tan malos en estas comunidades, ya que se computan como motivos de abandono escolar, la necesidad de trabajar, embarazo precoz, falta de puntualidad, inasistencia frecuente, falta de interés y desconocimiento del español. O sea que los obstáculos que se enfatizan se deben a lo que no son o no hacen la mayoría de los alumnos indígenas

Otras investigaciones, (Martínez, Speranza y Fernández (2009) describen cuál es la realidad sociolingüística en algunas zonas del conurbano bonaerense y la ciudad de Buenos Aires.

El estudio muestra relevamientos a docentes y alumnos acompañado por un marco teórico pertinente para explicar peculiaridades de la interacción comunicativa entre sujetos que hablan una variedad no estandarizada del español.

De ese trabajo, se exponen datos que corresponden a ciertos casos de variación observados en la producción de alumnos migrantes como, por ejemplo, uso de clíticos, correlación temporal y el uso particular de morfemas locativos como *a/en*.

Los autores hacen hincapié en una pedagogía comunicativa que considera que los usos variables de una forma lingüística que hacen los hablantes monolingües y los hablantes en contacto con otras variedades, responden a motivaciones por las cuales el hablante manifiesta distintas perspectivas frente a la misma escena.

El estudio se ocupa también de mostrar la incidencia del contacto de lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las opiniones de los docentes en cuanto a obstáculos que se les presentan en el aula.

Otros conceptos que se desprenden de este estudio es que los docentes son conscientes que no pueden abordar el multilingüismo porque no consiguen encontrar un equilibrio entre lo que deben y no deben corregir, además de reconocer que los Institutos de Formación Docente no preparan en este campo a los futuros docentes.

Speranza (2014); trabaja con el fenómeno de *evidencialidad*, o sea, los recursos léxicos, morfológicos o sintácticos que tienen algunas lenguas americanas como el quechua y el guaraní para dar cuenta de la forma en que se ha recolectado la información y la evaluación que hacen de la misma. Dado que, el español no ha desarrollado una codificación gramatical para tal fin es que en este trabajo se estudian distintos hechos de variación lingüística en producciones escritas de sujetos que se hallan en contacto lingüístico Guaraní-español, quechua-español en el ámbito de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, con el propósito de observar de qué manera los usos variables corresponden a una expresión de la *evidencialidad* y constituyen rasgos dialectales determinados por el contacto.

Del análisis se desprende que los usos variables son elecciones que realizan los hablantes en contacto motivados por la necesidad de dar cuenta de la manera que recibieron la información y de qué forma se acercan o se alejan del evento puesto que deben adaptarse a una lengua que no tiene marcas de *evidencialidad* como sí las tienen sus lenguas de origen.

Estas investigaciones, tienen su continuación en los estudios de Speranza, Fernández y Pagliaro (2012), que abordan la problemática que implica el tratamiento de

la diversidad cultural en el aula y cómo están constituidas desde un abordaje sociolingüístico, las comunidades de habla en el Gran Buenos Aires.

Otra cuestión relevada en el mismo trabajo es el análisis de usos alternantes de preposiciones y usos variables de tiempos verbales, aspectos considerados, en líneas generales por los docentes, como errores en el uso del español estándar cuando en realidad son fenómenos que deben ser trabajados desde la reflexión del lenguaje.

Para concluir, el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, plantea la necesidad de considerar las diferencias socioculturales y los prejuicios montados sobre ellas, y asumir el compromiso de conocer la comunidad, y de reflexionar sobre la lengua que se usa dentro y fuera de la escuela.

CAPITULO 3

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

3.1. La etnografía de la comunicación

Esta investigación se lleva a cabo a partir del enfoque que propone la etnografía de la comunicación cuyo objeto de estudio es la competencia comunicativa, es decir, lo que el hablante debe saber para poder comunicarse apropiadamente en una comunidad dada. El campo de estudio de esta disciplina es la comunidad de habla que se define, más por compartir la producción e interpretación de normas de comunicación que por compartir códigos. (Álvarez Muro.2007)

Como metodología, la etnografía se vale de la investigación cualitativa. Para Rodríguez, Gil y García 1996, en Álvarez Muro, 2007) la etnografía es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta donde el lenguaje es uno de los elementos constitutivos y constituyentes. Se combinan perspectivas antropológicas y sociolingüísticas y se trata de observar lo que el hablante necesita conocer para comunicarse apropiadamente en una comunidad discursiva y cómo se adquiere y se emplea este conocimiento (Saville-Troike 1998en Álvarez Muro, 2007)

Este paradigma cualitativo se caracteriza porque la fuente directa de los datos del investigador es el ambiente natural. Los datos recolectados se presentan en palabras y no como números.

Si bien debe existir una organización conceptual previa por parte del investigador, se trabaja sobre ciertas cuestiones en forma de preguntas temáticas poco estructuradas que pueden aparecer como relaciones de causa-efecto, como preguntas informativas o evaluativas que evolucionen desde su formulación como temas éticos aportados desde el exterior, hasta irse reformulando y convertirse en temas émicos, como temas provenientes de los propios actores bajo estudio.

La etnografía selecciona los informantes en un proceso dinámico y secuencial. Los del inicio, que se consideran clave, van descartándose hasta encontrar el que representa el caso ideal. Ciertos fenómenos que al principio parecen prioritarios dan lugar a otros que son emergentes. Por esta razón la selección de los informantes no se fija de antemano, sino que se van definiendo a medida que se avanza en la investigación.

Los datos pueden recogerse a través de una entrevista, o sea, interacción verbal que puede ser más o menos formal, más o menos abierta, según se planifiquen o no las preguntas de antemano. También se puede utilizar un cuestionario preestablecido y escrito; lo que varía es el control que se tiene sobre la situación. En la entrevista, el investigador debe generar confianza, explicar el sentido de las preguntas, permitir que el informante hable y se ubique en su propia cultura. Muchas veces la entrevista puede presentar prejuicios que deben tratar de identificarse y controlarse. Estos problemas pueden ser distancia social, ocultamiento de la información u opacidad de los significados.

Los estudios de caso son otro tipo de investigación cualitativa muy usados en la etnografía. Se caracterizan por la descripción de un solo objeto en profundidad y se puede hacer una interpretación en contexto. Es heurístico en el sentido que se conoce el fenómeno bajo estudio y es inductivo porque parte de generalizaciones que resultan del examen de los datos. Estos instrumentos de investigación son útiles ya que, pueden sugerir al investigador los procedimientos a seguir en otros casos, o sea que, se pueden explicar problemas generales a través del examen de un caso específico.

El análisis de los datos es la actividad más compleja de la investigación cualitativa ya que entra la subjetividad del investigador, es decir que los datos se toman a través del proceso que experimenta desde su percepción y desde sus referentes teóricos y conceptuales. O sea que, si bien es una información sobre la realidad, es también una elaboración conceptual de esa información. Para Villalobos (1999), la investigación cualitativa es el ejemplo básico de las investigaciones que generan hipótesis.

Aunque el análisis sea subjetivo, hay formas de validarlo y en etnografía es la triangulación. Triangular implica según Cohen y Manion (1980), el uso de entrevistas y cuestionarios, o el empleo de datos cualitativos y cuantitativos. En definitiva, es el empleo y comparación de dos o más métodos en la recolección de datos.

3.2. El enfoque etnopragmático

Si bien esta investigación no se centra en la variación lingüística, sino en un análisis general y cualitativo de los usos lingüísticos más comunes en hablantes en contacto quechua-español, necesitamos enfocarnos también en la etnopragmática para explicar lingüística y cognitivamente estos fenómenos cuya finalidad será ponerlos en

relación con nuestra hipótesis de trabajo: Conocer las motivaciones de los hablantes redundará en beneficio de la aplicación de estrategias didácticas acordes a la problemática.

El objetivo es estudiar la motivación de las selecciones lingüísticas y determinar la relación entre el aporte significativo de las mismas y el mensaje que se infiere en el discurso.

La metodología de trabajo es congruente con los principios que privilegian una visión socio- funcional-cognitiva del lenguaje. Por esto, se recurrió a técnicas como, el análisis textual, encuestas a informantes, la formulación de hipótesis y su demostración, en nuestro caso al menos parcialmente, mediante métodos cuantitativos y cualitativos.

El corpus en el que se basa la hipótesis lo constituye el discurso real, es decir, la producción lingüística que los seres humanos utilizan para comunicarse.

Según el análisis etnopragmático, las combinaciones sintácticas que utilizan los hablantes y su evidente regularidad son motivadas por principios cognitivos a los que recurren para lograr coherencia y eficacia comunicativa. De este modo, no sólo se refleja lo cognitivo sino también pautas culturales que ponen de manifiesto una visión de mundo y conceptualizaciones distintas. Estas conceptualizaciones pueden entrar en conflicto o simplemente ser distintas, cuestión que se manifiesta en la producción discursiva y, en ocasiones, puede explicarse a partir de las características de las lenguas de sustrato. Como consecuencia de los estudios realizados se desprenden las siguientes características acerca de esta disciplina:

- El análisis etnopragmático ayuda a explicar procesos cognitivos que llevan al hablante a resolver necesidades comunicativas.
- La frecuencia de uso de las formas resulta un síntoma de la perspectiva cognitiva que le permite decidir al hablante en qué contexto se privilegia una determinada forma lingüística.
- La perspectiva cognitiva del hablante se manifiesta a través de las diferencias en la frecuencia relativa de uso que, en situaciones de contacto lingüístico, puede dar como resultado frecuencias inesperadas.

Para entender esta perspectiva de análisis, la Etnopragmática se pone en relación con otros enfoques:

-Con el Estructuralismo saussureano y jakobsoniano porque reinterpreta y reelabora conceptos. Mientras que para Saussure la lengua es forma y no sustancia, para la Etnopragmática, que sigue a la Escuela de Columbia, la lengua es forma y sustancia, o

sea que el signo es una unidad entre significado y significante, visión fundamental para la comprensión del uso del lenguaje.

-En relación **con la teoría de Jakobson**, la Etnopragmática se aparta en lo que tiene que ver con el proceso de la comunicación, ya que el énfasis lo pone en el poder inferencial que los seres humanos realizan entre el significado de las formas gramaticales y el contexto de aparición de las mismas.

-**Con la Sociolingüística**, porque se ocupa de la variación desde otra perspectiva. Mientras que para Labov la variación implica dos formas distintas de decir lo mismo, para la Etnopragmática el uso variable implica dos formas diferentes de referirse al mismo referente. La motivación de las diferencias en las frecuencias de uso debe buscarse en “la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales y el contexto léxico o sintáctico en el que ocurren” (García, 1985:199).

-**Con los enfoques cognitivos**, porque hay una relación entre la cognición y el lenguaje: los seres humanos organizan el conocimiento por medio de estructuras del tipo de los llamados “modelos cognitivos idealizados” de los que dependen categorizaciones prototípicas, según este enfoque. (Lakoff 1987; Langacker 1987) y como las categorías lingüísticas pretenden dar cuenta de nuestras conceptualizaciones, se pueden intentar explicaciones cognitivas para fenómenos lingüísticos, conceptos que también comparte la Etnopragmática.

-**Con la Pragmática y el Análisis del Discurso**, porque la Etnopragmática toma en consideración el estudio de la lengua en uso como medio de comunicación entre los seres humanos y la interpretación del significado en el contexto. De esta manera, se interesa en el modo que la función comunicativa afecta a la gramática de las lenguas (Reid 1995:115-6).

Para la Etnopragmática, la gramática es emergente y se nutre de los hallazgos de la Pragmática en lo referido a procesos comunicativos (Sperber y Wilson, 1986). Genera la búsqueda de parámetros lingüísticos y extralingüísticos de orden pragmático y discursivo para explicar la selección lingüística.

-**La Etnopragmática se halla fuertemente ligada desde la teoría a la Escuela Lingüística de Columbia**, sobre los principios fundamentales que tienen que ver con la

manera de concebir el lenguaje humano y establecer sus objetivos de análisis al considerar que:

- la estructura morfosintáctica de una lengua se halla motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes (Diver 1995; Contini-Morava 1995; Reid 1995). Esta concepción se opone a todo intento de postular una sintaxis autónoma o reglas que supongan una existencia previa al uso del lenguaje, por el contrario, afirma que las formas lingüísticas ocurren en determinados contextos porque son señales de seres inteligentes que necesitan transmitir mensajes.
- Los principios de la psicología humana son esenciales para dar cuenta de las estructuras lingüísticas, por ejemplo, conceptos como *iconicidad*, *egocentricidad* o *relevancia* pueden explicar una variedad de hechos sobre la distribución de las formas lingüísticas.
- El significado básico de las formas lingüísticas: desde esta perspectiva, el signo lingüístico posee significados invariantes, subyacentes, abstractos que pertenecen al campo de la semántica y que deben distinguirse del conjunto de interpretaciones que pueden inferirse en diferentes contextos particulares de uso, en cualquier producción discursiva. Es decir, los significados básicos deben ser analizados por el lingüista a la luz de las emisiones de la lengua en contexto.
- Equivalencia referencial: Las teorías sociolingüísticas tradicionales consideran que el uso variable de las formas lingüísticas implica decir lo mismo de diferentes maneras (Labov 1983:241). Sin embargo, desde el enfoque de la Escuela de Columbia esta postulación ha sido reformulada por el concepto de *equivalencia referencia* lo sea, que cuando dos formas se encuentran en variación implica que un evento puede representarse lingüísticamente desde diferentes perspectivas y que dos o más términos son referencialmente equivalentes. El hablante no selecciona en forma azarosa, sino que alterna las formas porque quiere decir otra cosa sobre el mismo referente.

Para ejemplificar, García (1990) considera importante el análisis realizado por Martínez en el Chaco sobre cuentos recogidos por Battini. El uso que hacen los hablantes chaqueños de los clíticos *le/ lo, la*, responde a los valores de caso de dichas formas. Para explicar usos como “esto le molesta” vs. “esto lo/la

molesta” Martínez observó la importancia que en la narrativa popular cobran los caracteres culturalmente connotados como personajes religiosos, legendarios, plantas milagrosas u objetos sagrados o milagrosos. En los casos en que el objeto no está connotado por un sentimiento o una creencia aparecen las formas *lo/la* para el objeto directo, mientras que cuando el objeto está connotado aparece la forma *le*.

- Congruencia contextual: El investigador debe hallar la relación entre la forma y su contexto de aparición. Una forma lingüística goza de un privilegio más amplio que otra en un determinado contexto. Al detectar los contextos que favorecen determinadas formas y hallar resultados positivos en el análisis, observamos la congruencia comunicativa entre el significado básico de las formas y su ajuste a cada contexto.
- Frecuencia relativa de empleo de las formas: la distribución de las formas en variación, distribución, que puede ser la esperada o no, resulta el primer indicio - “síntoma” (García 1995)-de la estrategia comunicativa que el hablante despliega para construir su mensaje. Resulta el primer paso del análisis cuantitativo. Los cómputos que se aplican tienen como finalidad dar cuenta si los hablantes están operando sobre una estrategia comunicativa particular al elegir alternativamente formas lingüísticas diferentes.
- Relación entre los resultados y las pautas culturales de la comunidad: La frecuencia de uso de las formas lingüísticas puede ser explicada, a veces, como producto de pautas culturales como es observable en la variedad lingüística del noroeste donde se advierte sustrato quechua-aymara. En este contexto se hallan usos de los pronombres clíticos de tercera persona que se diferencian de los registrados en la variedad del español estándar. Una de las características de estas variedades del noroeste es el uso extendido del pronombre *lo* en emisiones en las que en la variedad rioplatense se prefiere *le* (Martínez, 2000). La forma *lo* se favorece cuando no es transparente la presencia de los tres participantes del evento (agente, dativo y acusativo) como por ejemplo, en estructuras como “*el viento lo quitó el sombrero*” y “*lo tuvo miedo*”, el acusativo aparece fuertemente ligado al dativo y al agente, por eso no se puede percibir su presencia, además de no poseer representación lingüística explícita en la emisión.

3.2.1 El análisis de los datos

El análisis etnopragmático parte de una hipótesis semántica. Los desvíos cuantitativos observados en el empleo de las formas que apuntan a un mismo referente no son casuales, ni caóticos, sino que responden a necesidades de comunicación de los hablantes en determinados contextos de uso.

Los hablantes realizan categorizaciones semánticas a partir de una determinada conceptualización del mundo. Un mismo significado puede dar lugar a una amplia variedad de efectos en el mensaje y por lo tanto se diferencian los significados básicos de las unidades del mensaje que el hablante intenta transmitir y la escena que quiere representar.

3.2.2 El análisis cualitativo

[El corpus está constituido por el discurso real, es decir, la producción lingüística que los seres humanos utilizan para comunicarse.

Se cuenta con dos tipos de corpus: la producción espontánea, genuina y el test experimental.

La diferencia entre ambas radica en que la primera se refiere a toda manifestación discursiva, oral o escrita sin olvidar el género, el registro, el acto de habla, que constituirán variables relevantes a la investigación. El analista puede entrar en el corpus genuino sin hipótesis previa, la misma aparece después del análisis cualitativo. Mientras que en el test experimental el analista debe entrar con una hipótesis determinada para confirmarla o desconfirmarla mediante el análisis de los datos recogidos.

Esta investigación se realizó sobre la base de encuestas y entrevistas en un primer momento y luego se analizaron producciones escritas de alumnos en contacto.

Nuestro corpus está conformado, entonces, por 99 encuestas sobre un total de 139 alumnos en el Nivel Terciario, 164 encuestas aplicadas en el Nivel Secundario y 14 encuestas realizadas a directivos y profesores. Se suman a nuestro corpus 23 encuestas específicas a alumnos que manifestaron estar en contacto con el quechua., más dos entrevistas a estudiantes en contacto pertenecientes al Nivel Superior. De los 23 alumnos en contacto obtuvimos 60 producciones escritas con las que realizamos el análisis de los fenómenos lingüísticos analizados en el capítulo 5

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CORPUS

*“Si hablas a una persona en una lengua que entiende, las palabras irán a su cabeza.
Si le hablas en su propia lengua, las palabras irán a su corazón”*

Nelson Mandela

4.1. Descripción del corpus

Para la concreción de este estudio sobre los fenómenos lingüísticos en contacto con la lengua quechua, como se mencionó en el capítulo anterior hemos realizado en primer lugar una aproximación sociolingüística en los institutos de Nivel Superior a los efectos de identificar alumnos en situación de contacto para observar qué matrícula con estas características absorbe dicho nivel.

En el Instituto de Formación Docente y Técnica se aplicaron encuestas a alumnos que cursan 1ª y 2º año de la carrera de Educación Inicial, 1º y 2º de la Carrera de Educación Física y 1º y 2º de la Tecnicatura en Trabajo Social, las que fueron respondidas por treinta y cinco alumnos sobre una matrícula total de setenta alumnos.

En el Instituto de Formación netamente docente se encuestaron alumnos de 1º, 2º y 3º año del Profesorado en Educación Primaria, 1º Año del Profesorado en Historia y 4º Año del Profesorado en Filosofía. Dichas encuestas fueron respondidas por cuarenta y siete alumnos.

El Instituto de Formación Técnica ofreció para la realización de la encuesta a los cursantes del 1º Año de la Tecnicatura en Administración de Empresas, la cual fue respondida por diecisiete alumnos sobre un total de veintidós alumnos matriculados.

Las mismas encuestas fueron también aplicadas en cuatro escuelas secundarias del distrito de Chacabuco, todas dependientes de la D.G.E y C. La Escuela Secundaria N° 5, está ubicada en el área suburbana y es una de las Instituciones creadas a raíz de la aplicación de la Nueva Ley de Educación. Recibe alumnos de la Escuela Primaria N° 7 que se encuentra en el mismo predio. Ambas Instituciones absorben una matrícula que en su gran mayoría está compuesta por bolivianos, dominicanos y paraguayos, ya que es una zona de hornos de ladrillos donde se concentra el mayor número de inmigrantes

La Escuela Secundaria N° 7, también ubicada en la periferia de la ciudad de Chacabuco, presenta las mismas características que la anterior.

La Escuela Secundaria N° 6, pertenece a la localidad de Cucha Cucha. A la misma asisten alumnos de origen boliviano, correntino y santiagueño. Esta zona cuenta

con asentamientos de migrantes que trabajan en huertas y hornos de ladrillos de los alrededores. Las encuestas fueron aplicadas a cincuenta y cinco alumnos.

Por último, se trabajó con la Escuela Secundaria N°1 ubicada en el centro de la ciudad de Chacabuco. Esta es la Escuela Media histórica que depende de la D. G. C Y.E. La misma cuenta con una matrícula de 140 alumnos.

En forma simultánea se realizaron también, encuestas a seis directivos (Director, Vice y Regente de Estudios) de las cuatro escuelas de Nivel Secundario mencionadas.

Esta exploración etnográfica comprende la recolección de datos, para lo cual se aplicaron distintas técnicas provenientes de la Antropología Social y la Sociolingüística tales como: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas y conversación dirigida. Los datos obtenidos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente.

La encuesta directa ofreció la posibilidad de trabajar con un instrumento sencillo como es el *cuestionario* y en otras oportunidades se trabajó con la *entrevista*. El modelo de estas técnicas fueron extraídas de trabajos realizados por Martínez, Speranza y Fernández (2009).

4.2. Análisis de los datos

De los tres Institutos terciarios relevados, se observa un porcentaje muy bajo, (2%) de alumnos en contacto lingüístico quechua- español que estén cursando alguna carrera terciaria.

Por otra parte, hemos recogido referencias correspondientes a dos alumnos que cursaban en distintos institutos carreras de Formación docente pero que no pudieron aprobar el primer año por lo cual abandonaron.

En la Escuela Secundaria N° 5, las encuestas localizaron nueve alumnos en 1°, 2° y 3° Año de origen boliviano, paraguayo y dominicano sobre un total de treinta y cinco alumnos consultados.

En la Escuela Secundaria N° 7 aparecen en sexto año, dos hermanos de origen paraguayo en contacto con el guaraní.

La Escuela Secundaria N°6 que pertenece a la localidad de Cucha Cucha cuenta en su matrícula con nueve alumnos bolivianos, un santiagueño y dos correntinos. En todos los casos, dicen que están en el país desde hace entre seis y ocho años y que no hablan otra lengua más que el español, mientras que por otro lado, en respuestas

siguientes, manifiestan que sus padres desean que hablen quechua y que en las reuniones con amigos y familiares, el quechua es la lengua usada.

Por último, se trabajó con la Escuela Secundaria N°1 ubicada en el centro de la ciudad de Chacabuco. Esta es la Escuela Media histórica que depende de la D. G. C Y.E. Sesenta y siete alumnos respondieron la encuesta que por sugerencia de la directora, se aplicó a alumnos de 5°1°, 1°2° y 4°1°, las cuales evidenciaron la presencia de siete bolivianos en contacto con el quechua, un paraguayo en contacto con el guaraní y un correntino que manifiesta conocer el guaraní por las interacciones con familiares y amigos y dos santiagueños que tienen contacto con el quichua. Las dos alumnas pertenecientes a República Dominicana no manifiestan contacto con otra lengua.

Se realizaron también encuestas a ocho docentes y seis directivos de las cuatro escuelas mencionadas, los cuales, en general, demostraron no poseer conocimientos sobre el tema del contacto entre lenguas y tampoco dominar conceptos que los orienten a aplicar planes o proyectos que redundarían en beneficio de la integración multilingüe y multicultural.

El paso siguiente consistió en aplicar una encuesta más específica a veintitrés alumnos que evidenciaron estar en contacto con el quechua.

Desde un abordaje etnográfico, los resultados de estas encuestas arrojaron los siguientes datos sobre los encuestados:

- Son bilingües.
- Conservan las tradiciones familiares y religiosas de su país de origen.
- En las reuniones familiares y con amigos se habla la lengua del país de origen.
- En el grupo se valora el español como una lengua superior. Los adultos entienden que los jóvenes deben aprender a hablar bien el español.

A partir de estos datos obtenidos a través de las encuestas, se trabajó con las escuelas de Nivel- Secundario N° 5, N° 6 y N° 1 durante los ciclos lectivos 2013-2014 y parte del 2015.

El trabajo consistió en recolectar producciones escritas de los alumnos en contacto quechua- español y alumnos monolingües de los cursos donde, según las encuestas, se había observado una mayor cantidad de alumnos de origen boliviano.

Las producciones recolectadas y analizadas evidenciaron un uso particular de la lengua, producto del contacto del español con el quechua. Estos usos variables que

muestran una cierta frecuencia de uso en las diferentes producciones son identificados y analizados en el Capítulo 5 de este trabajo.

Aplicación de la Encuesta a los Institutos Terciarios del Distrito de Chacabuco

Instituto de Formación Docente y Técnica 67	Alumnos que cursan 1ª y 2º año de la carrera de Educación Inicial, 1º y 2º de la Carrera de Educación Física y 1º y 2º de la Tecnicatura en Trabajo Social.	No se hallan casos de alumnos que estén en contacto con otras lenguas.
Instituto de formación netamente docente N 131	Alumnos de 1º, 2º y 3º año del Profesorado en Educación Primaria, 1º Año del Profesorado en Historia y 4º Año del Profesorado en Filosofía.	En esta Institución, una alumna de 2º Año del Profesorados en Educación Primaria es hija de bolivianos.
Instituto de Formación Técnica 132	Alumnos de 1º Año de la Tecnicatura en Administración de Empresas	Las encuestas no arrojan ningún resultado donde se evidencie alumnos en situación de contacto lingüístico.

Aplicación de la encuesta a cuatro Escuelas Secundarias del Distrito de Chacabuco.

Escuela Secundaria N° 5 y Escuela Primaria N° 7	Ubicada en el área suburbana y es una de las Instituciones creadas a raíz de la aplicación de la Nueva Ley de Educación.	Las encuestas localizaron nueve alumnos en 1º, 2º y 3º Año de origen boliviano, paraguayo y dominicano.
Escuela Secundaria N° 7	También ubicada en la periferia de la ciudad de Chacabuco, presenta las mismas características que la anterior.	Aquí aparecen en sexto año, dos hermanos de origen paraguayo en contacto con el guaraní.

Escuela secundaria N° 6	Pertenece a la localidad de Cucha Cucha	Esta Institución recibe alumnos de origen boliviano, correntino y santiagueño debido a que los alrededores presentan huertas y hornos de ladrillo, actividades a las que se dedican los migrantes.
Escuela Secundaria N° 1	Ubicada en el centro de la ciudad de Chacabuco. Esta es la Escuela Media histórica que depende de la D. G.E.	Las encuestas fueron aplicadas en 5°1°, en 1°2° y en 4°1°, las cuales evidenciaron la presencia de siete bolivianos, un paraguayo, un santiagueño y un correntino y una alumna perteneciente a República Dominicana.

4.3. Estudio de caso

La antigua hipótesis monolítica de la estructura idiomática (Gumperz 1962), ha sido revisada. La comunicación lingüística se presenta dentro de una comunidad como “un sistema interconectado de subcódigos” (Jakobson 1960:352)

La complejidad lingüística dentro de una sociedad particular no presenta pautas de un sistema homogéneo, sino que es el resultado de relaciones entre diversos sistemas. Distintos autores consideran que la noción de comunidad como conglomerado homogéneo y armónico, aparece sometida a revisiones. El concepto de comunidad lingüística se torna más amplio porque los límites no son una misma lengua o una misma variedad, puesto que los grupos sociales son cada vez más complejos y sus perfiles identitarios también lo son (Speranza 2012). Esta realidad no sólo se observa en los grandes conglomerados urbanos sino también en comunidades más pequeñas como la ciudad de Chacabuco.

Las investigaciones que venimos realizando ponen en evidencia esta realidad que trataremos de ejemplificar con una entrevista realizada a un alumno boliviano residente en Chacabuco que muestra la convivencia de distintas comunidades de habla y una situación de diglosia, que si bien no se la puede considerar en los términos como se ha planteado tradicionalmente (Ferguson 1974, Romaine 1996, Fishman 1967, en

Álvarez Muro, 2007) (Kremnitz 1996) sí se puede hablar de conexiones muy profundas entre la teoría y lo que menciona el joven entrevistado.

Por lo tanto, con este estudio de caso trataremos de mostrar la visión que posee el alumno sobre su lengua materna y las expectativas de alfabetización que posee con el uso de la lengua estándar según la variedad rioplatense.

4.3.1. Contexto

El objetivo de este análisis específico es corroborar a través de una entrevista realizada a un alumno boliviano residente en Chacabuco, el prestigio que posee para él, el español sobre el quechua y las consecuencias que de ello se derivan en el paso por la Educación Formal: acceso restringido o abandono de estudios en institutos superiores.

Conocer al alumno, su cultura y sus intereses nos llevó casi todo un ciclo lectivo en el que tuvimos la oportunidad de corregir alguno de sus trabajos para un Taller de Escritura y Oralidad y conversaciones informales de forma muy esporádica en los recreos. De esta forma, obtuvimos en forma muy somera, una visión aproximada sobre su cultura y su modo de vida junto a sus padres, hermanos y amigos, sus gustos y sus preferencias. Además, el contacto con una gramática quechua, nos permitió, poder entender desde otra mirada sus expresiones que no se correspondían con lo esperable desde la lengua estándar.

4.3.2. Método

Tal como mencionamos en el apartado anterior, la observación directa y participativa fue el instrumento utilizado en una primera instancia. En un segundo momento, apelamos a la entrevista semidirigida, que estuvo centrada en los temas básicos sobre las representaciones que el joven tenía sobre las variedades lingüísticas y su relación con las carreras docentes. La conversación se llevó a cabo mediante preguntas estructuradas, pero que también dieron lugar a preguntar sobre las respuestas que el mismo entrevistado iba proporcionando, ya que respondía en forma amplia y lo hacía desde una total libertad. De esta forma, obtuvimos un importante insumo para acceder a otras cuestiones relacionadas con el capital simbólico que poseía el entrevistado. El paso siguiente consistió en la desgrabación de la entrevista y su análisis que se ve reflejado en este “Estudio de caso”.

4.3.3. El alumno migrante

Llegó a la Argentina cuando tenía quince años después de que sus padres se instalaron en la ciudad de Chacabuco quienes habían llegado a la zona por sugerencia de un amigo que ya vivía en el lugar. El joven había quedado en Bolivia junto a otro hermano mayor. Al momento de su llegada hablaba quechua, aunque reconocía el español ya que en la escuela a la que asistía, se enseñaba esta lengua.

Al arribo a la comunidad de Chacabuco, continuó sus estudios en primer año del Polimodal, situación, que según su relato, le ocasionó varias dificultades puesto que le resultaba difícil poder comunicarse, especialmente con sus profesores. En su hogar se habla sólo quechua, por lo que se puede decir que proviene de un grupo lingüístico caracterizado por la frecuencia de interacciones sociales estructuradas alrededor de una lengua distinta de la lengua considerada general, por ejemplo, para las instituciones escolares. (Gumperz, 1962). Esa lengua distinta que está entre sus pertenencias culturales es el capital simbólico del grupo que se transforma en factor constitutivo de identidad. Pero, al producirse el contacto con la lengua del lugar, se establecen distintas relaciones. O bien, diluyen o niegan su propia lengua para asimilarse más rápidamente al español, o bien, la mantienen. (Martínez, 2009)

Las interacciones siguientes entre docente y alumno que remiten al comienzo de la entrevista, ejemplifican la idea de pertenencia a una comunidad lingüística y una situación de contacto de lenguas: por un lado la lengua madre y por el otro, la lengua que deberán aprender para asimilarse de una manera más eficiente a los intercambios comunicativos

D (Docente)-Y... ¿qué lengua se habla en tu casa... español o quechua? ¿O se hablan ambas?

A (Alumno)-Lo 'do'

D-¿Los dos? Mmhh

D-Ehhh, ¿en qué casos usan español y en cuáles usan quechua?

A-Y la verda... casi mi padre y mi mamá hablan pura quechua

D-Ahhá

A-Realmente castellano no entienden todo, nosotros estamos tratando de que ellos entiendan un poco.

Estos fenómenos de contacto dan lugar a conflictos que se observan claramente en el ámbito escolar. Se produce una tensión entre funcionalidad y asimetría de prestigio

entre las variedades coexistentes (Hipperdinger, 2008), fenómeno que queda ejemplificado con las siguientes interacciones:

D-Bueno, bien, tu ingreso al Nivel superior, ¿eso es cuando empezaste en el Instituto? [...]

A-Ahá

D- ... vos después empezaste Educación Física ¿no es cierto?

A-Ahá

D-Bueno ahí... cuando vos estudiabas en el profesorado de Educación Física...

.....

D-Bueno, bueno, perfecto entonces, el problema tuyo fue el oral. ¿Y eso fue lo que te decidióoo digamos a dejar el Instituto y pasarte a otra escuela?

A-Si

D-Ah, ¿vos pensaste que no podías ser un docente con esa forma de expresarte?

A-Uuna profesora tiene que saber espresarse bien claro, como usté

D-Pero y entonces vos ¿qué pensás?, que la lengua que vale, que tiene mayor prestigio es la que hablo yo y no la que hablás vos, ¿eso pensás?

A-Y...Puede ser sí

En otro momento de la entrevista, el alumno refiere situaciones de intercambios comunicativos con los docentes en los que se evidencia la dificultad para comprender lo que se le pregunta:

D-Bueno, ¿eso te presentó alguna dificultad con respecto al uso de la lengua, entrar a un nivel Superior? ¿Fue una dificultad el uso de la lengua?

A-Y...síii

D-.....Desde la institución..., desde la institución... ¿qué actitud asumieron... ehh los profesores?esteee.... Para ayudarte a asumir esas dificultades. Los compañeros ya me dijiste que te ayudaron mucho...ehh¿ con respecto a los docentes?

A-¿Con lo 'hprofesore'?

D-Bueno ahí... cuando vos estudiabas en el profesorado

A-Ahá

¿D-En las materias como Taller de Lengua oral y escrita y todas esas materias... ahí tuviste dificultades?

A-Y sí, en lo oral

D-En lo oral, en la parte oral

A-Sí en lo oral, por ahí cuando le empiezo a hablar la profesora no me entiende ooo no sé, la verdá no sé, o por ahí cuando me pregunta una cosa no le entiendo y yy no sé qué responder yyy le pregunto cómo y me empieza a a hablar otra vuelta a empezar a expresarse de otra forma a veces no le entiendo y y no.... Qué le voy a contestar... nada.

En este caso, la asistencia a los distintos niveles educativos muestra ciertas dificultades que tienen que ver con el uso del lenguaje que es el derivado del contacto entre el español y el quechua. Estas dificultades se acrecentaron durante el paso por el nivel secundario y se hicieron mucho más extremas en el paso por el nivel terciario que más tarde abandona.

En el siguiente pasaje de la entrevista, el alumno manifiesta que para ser docente en este país debe saber expresarse y como no está a su alcance decide abandonar la carrera y elegir otras opciones:

A-Sí me gusta peeroo no, no podés llegar y menos que estás en otro país, no, no te podé espresar con un chico, votené que entender que vos sos de otro lugar, porque si vos te espresás de la forma en que tú hablá y eellos no te van a entender, asíiiquéee....

D-[...] entonces ¿dejaste el nivel superior y te fuiste adónde?

A-Al al Instituto Profesional.

D-Al Instituto profesional y ahí ¿qué fue lo que me contaste que estás haciendo?

A-Electricidad del automotor

D-Ahá... ¿Y eso te gusta?

A-Sí

A-Y ahí no no estoy enfrentado mucho a mucha gente y puedo trabajar tranquilamente [...]

Romaine (1996) relaciona el fracaso escolar de los grupos minoritarios con la lengua que emplean. La escuela es el principal elemento socializador, por lo tanto, ejerce un importante papel de control sobre estos alumnos y les transmite valores y usos lingüísticos dominantes que son los que pertenecen a las clases medias y medias altas.

Por tal motivo, quienes llegan a las aulas con un trasfondo cultural y lingüístico diferente están expuestos a sufrir algún tipo de conflicto.

Muchos son los factores responsables del escaso rendimiento escolar de ciertos alumnos que son aplicables a este estudio de caso como por ejemplo:

a) la escasa exposición a la lengua de la escuela:

- en la casa se habla quechua.

D (Docente)-Y... ¿qué lengua se habla en tu casa... español o quechua? O se hablan ambas?

A (Alumno)-Lo 'do'

D-Los dos?Mmh

D-Ehhh, en qué casos usan español y en cuáles usan quechua?

A-Y la verda... casi mi padre y mi mamá hablan pura quechua

-Esta forma de interacción se mantiene en reuniones familiares y con amigos

D-¿El castellano? ¿Sí? Bueno ehheste y por ejemplo ustedes, los hijos digamos eh cuando están en reuniones familiare... ahí ¿qué hacen, usan el quechua?

A-Sí la verda si

D-Ahhá

A-Peró a veces no porque tenemo' una nenita y no entiende, hablamos castellano

D-¿Una, una hermanita?

A-Sí

Es evidente que el joven entrevistado se relaciona con sus familiares y amigos a través del quechua, o sea que, si bien realiza intercambios comunicativos en español con sus hermanos en algunas ocasiones, la lengua estándar la usa con mayor frecuencia en la escuela. Es por este motivo que se presenta una cierta dificultad en el proceso de adquisición de esta variedad (Martínez, 2009)

b) desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela y estatus socioeconómico:

- el entrevistado manifiesta dificultad para entender los textos académicos.

En este punto, la noción de contexto resulta de gran significatividad ya que nos permite observar de qué manera se articula el lenguaje con el extra lenguaje, es decir, con todas aquellas entidades que existen fuera de la lengua y que constituyen el entorno, o sea, la cultura a la que cada individuo pertenece. Los migrantes que se establecen en las áreas urbanas bonaerenses provienen de áreas rurales de las provincias norteañas del país o, en muchos casos, de áreas rurales de países limítrofes como es el caso de Bolivia y Paraguay. Están inmersos en el seno de familias cuyo trabajo no es estable y en la mayoría de los casos con escasa instrucción escolar dentro de los límites formales.

Las interacciones siguientes son evidencias de las dificultades con las que se encontró en el ámbito de la escuela en Argentina

A-Sí que cuando llegaba me costaba mucho trabajo estudiar, entenderle a la profesora, no sé, después poco a poco me fui acostumbrando y entendí.

.....

A-Sí, no porque lo que pasa es que habla mucho más rápido, ve usted que habla mucho más rápido y io hablo un poco pausado

D-Sí

A-Entonces se nos va se nos va.... Quería volver al rato

.....

D-¿Tu mayor dificultad estaba en la parte oral?

A-Sí en lo oral, por ahí cuando le empiezo a hablar la profesora no me entiende ooo no sé, la verdá no sé, o por ahí cuando me pregunta una cosa no le entiendo y yy no sé qué responder yyy le pregunto cómo y me empieza a a hablar otra vuelta a empezar a expresarse de otra forma a veces no le entiendo y y no.... Qué le voy a contestar... nada.

D-Vos ahí te estás refiriendo cuando rendías exámenes finales, cuando ibas a la mesa final

A-Sí

D- En los exámenes ¿te hacían preguntas y no sabías qué responder?

A-Sí

A-....porque algunos libros no entendí y no me pude espresar

c) ruptura de la transmisión cultural entre generaciones:

En las relaciones que se establecen entre la lengua que se habla en el entorno familiar y la lengua en contacto, las generaciones más jóvenes optan por asimilarse rápidamente a la lengua que les va a otorgar mayores beneficios a la hora de las interacciones comunicativas.

D-en reuniones familiaaares... ahí qué hacen, usan el quechua?

D-Ahhá

A-Pero a veces no porque tenemos una nenita y no entiende, hablamos castellano

D-¿Una, una hermanita?

A-Sí

D-Que, ¿que nació acá?

A-Que nació acá

No interesa demasiado que su hermanita conserve la lengua de sus ancestros, puesto que, en la medida que se acerque cada vez más al código de la variedad estándar, tendrá más posibilidades de acceder a mayores logros tanto dentro de la escuela como fuera de ella. En este sentido, podemos relacionar los dichos de nuestro entrevistado con los datos de Speranza (2012) quien analiza las formas de interacción verbal y social por las cuales una comunidad se manifiesta. Los eventos comunicativos que describe son los *Diálogos familiares y las Reuniones*. Los primeros tienen como protagonistas a los distintos miembros del grupo familiar, especialmente aquellas relaciones intergeneracionales comprendidas entre los abuelos y los padres entre los que se estimula el uso de la lengua de origen

En el mismo sentido, el evento denominado *Reuniones*, ya sea entre familiares o amigos, se usa la lengua de origen. Con ella, los hablantes fortalecen los lazos culturales que los identifican como tales y los ayuda a sostener su identidad por medio de estas prácticas. Por otro lado, las narraciones de elementos considerados tradicionales por el grupo; o aquellas interacciones en las cuales los hijos reciben reprimendas por parte de sus mayores, manifiestan una menor frecuencia de intercambios. Estos resultados evidencian una distancia que los hablantes nativos establecen entre sus hijos y la lengua de origen, ya

que, consideran necesario para insertarse de manera definitiva en el lugar de migración, la lengua de mayor prestigio, en este caso, el español, al que se le asigna un valor mayor respecto de la lengua de origen. (Speranza, 2012).

d) actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa:

Los profesores representan las voces de la institución y en todo momento utilizan la variedad estándar del lenguaje frente a las variedades que presentan estos alumnos. En este sentido, Martínez (2009), considera ciertas características que se relacionan con los entornos de aprendizaje en el medio escolar que podrían ser causantes del conflicto: “Dificultades para asignar sentido al mensaje del niño con relación a aspectos léxicos, sintácticos y fonológicos que no coinciden con el sociolecto del docente; y para interpretar el contenido cuando éste se aleja de su entorno social de referencia”

Algunas conceptualizaciones sobre el fenómeno desde la mirada del docente de nivel primario según Martínez, (2009) son:

-“La situación propiciada por la interculturalidad es vista por los docentes como distinta y conflictiva”

-“Los docentes ponen énfasis en las diferencias en el uso del lenguaje como un problema de difícil solución”

-“Los docentes siguen pensando en interferencias negativas de una lengua en otra”

Se observan algunas discrepancias en cuanto a las conceptualizaciones de docentes de Educación Media:

“Quienes analizan positivamente el fenómeno, entienden que la situación de contacto lingüístico, bilingüismo o plurilingüismo resulta un factor de enriquecimiento para el sujeto y un facilitador para la adquisición de la lengua estándar. Otros creen que dicha incidencia puede convertirse en un factor de confusión o “contaminación” y, por lo tanto, en un elemento de interferencia, así como un factor capaz de transformarse en causa de exclusión o discriminación” (Martínez, 2009:88)

En el fragmento siguiente que alude a otra entrada de la entrevista, queda claro que el docente es la voz de la Institución, pregunta y repregunta siempre dentro de los parámetros de su sociolecto.

D:-¿Decís que tus mayores dificultades se te presentaron en la oralidad?

A-Sí en lo oral, por ahí cuando le empiezo a hablar la profesora no me entiende ooo no sé, la verdá no sé, o por ahí cuando me pregunta una cosa no le entiendo y yy no sé qué responder yyy le pregunto cómo y me empieza a a hablar otra vuelta a empezar a expresarse de otra forma a veces no le entiendo y y no.... Qué le voy a contestar... nada.

e) Inferior calidad de educación proporcionada a los estudiantes de grupos minoritarios:

En muchas ocasiones, se observa que los docentes se manejan con prejuicios que afectan la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos, de modo que, se les asignan tareas mecánicas relacionadas con la lectura en lugar de actividades que apunten a la verdadera comprensión de los textos escritos (Romaine, 1996: 231). En este punto, atendiendo a la relación entre lengua y fracaso escolar, resulta pertinente hacer alusión a la teoría del déficit (muy influyente en la década del cincuenta) que distinguía dos tipos de códigos: *elaborado y restringido*. Bernstein (1988) definía al código elaborado como una variedad dotada de una mayor complejidad sintáctica que producía una transmisión explícita de significados encontrados en el texto y no en el contexto. Cualquier hablante tiene la probabilidad de predecir en forma reducida qué elemento sintáctico utilizará para organizar el significado porque puede elegir entre una gama relativamente amplia de elementos organizativos. Por el contrario, el código restringido tiene una cantidad limitada de alternativas y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa.

Martínez y otros (2009) consideran que, según esta teoría, el fracaso escolar se relaciona con la dificultad de poder acceder al código elaborado, ya que, se parte del supuesto de que los códigos eran adquiridos a través de la socialización de los grupos. Pero, como contrapartida a la *teoría del déficit*, aparece la *teoría de la diferencia*. Este enfoque diferencia las nociones de “código elaborado” y “código restringido” de las nociones de “variedad estándar” y “variedad no estándar”, (cf. Cap.2)

Las variedades no estandarizadas no siempre se corresponden con el código restringido, a veces, resultan complejas y se acercan al código elaborado. Al respecto Romaine, (1996) dice:

“Las variedades no estándar del lenguaje son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como la variedad estándar, y son tan aptas como ella para la expresión de argumentos lógicos”.

Desde esta concepción de la diferencia y no del déficit, la visión de la enseñanza de la lectura y escritura cambia para los alumnos que manejan la variedad no estándar, ya que se deberá partir de los elementos que constituyen el sustrato cultural para cimentar una verdadera didáctica del contacto. (Martínez, 2009).

Para eso, debemos tener muy claro que el ser humano es en su gran mayoría plurilingüe. Si nos atenemos a la definición de bilingüismo como el estado de situación en que un hablante maneja dos lenguas con agilidad y certeza, muy pocos serían entonces los bilingües, pero si se piensa al plurilingüismo como las variadas formas de comunicarse que presentan hombres y mujeres dentro de una comunidad lingüística, a través de códigos disímiles en situaciones diversas, entonces se puede afirmar que el ser humano es plurilingüe.

A tal efecto, podemos decir que autores como Gumperz, Fishman y Fasold, quienes analizaron el concepto de diglosia y bilingüismo, en realidad hacen también alusión al concepto de plurilingüismo. John Gumperz (1964,1966) habla de diglosia y bilingüismo y aplica el término *diglosia* a las sociedades que emplean dialectos, registros u otras variedades funcionalmente diferenciadas sin que dichas sociedades se consideren a sí mismas bilingües.

Joshua Fishman(1967) reelabora el concepto de *diglosia* considerándola un fenómeno social y trata de distinguir este concepto del de bilingüismo, al que considera un fenómeno en el que los individuos presentan la capacidad de usar más de una variedad lingüística. Por lo tanto, para el autor, el bilingüismo es psicológico, mientras que la diglosia, como uso de una variedad para diferentes tareas comunicacionales, es social.

Según Fasold (1966) la situación de diglosia es un problema de la cultura y no de la lengua. Son los miembros de la comunidad de habla los que juzgan que el uso de una determinada variedad es la apropiada y no las otras.

En la diglosia se reservan los segmentos de mayor prestigio del repertorio lingüístico de una comunidad para las comunicaciones más formales y cuidadas, y los segmentos de menor prestigio que se aprenden primero, para las situaciones familiares e íntimas.

Las variedades estandarizadas se reservan para las formas más conservadoras del lenguaje (como una forma literaria) y los registros formales. Tiene prestigio internacional y es la lengua de la élite o la lengua religiosa, o sea la lengua del poder. Las variedades no estandarizadas se usan en la conversación informal, la calle, el mercado, las reuniones de amigos, etc.

Si bien Chacabuco no es una comunidad que presente características de diglosia en los términos de las teorías tradicionales, resulta interesante establecer una relación entre el pensamiento del alumno entrevistado tomado como “caso” para este análisis y conceptos sobre bilingüismo y diglosia vistas desde una dimensión dinámica que ponen en revisión las teorías tradicionales. En tal caso podríamos decir que estamos en presencia de un *bilingüismo diglósico* (Speranza, 2017) tanto para describir el contacto lingüístico, como el uso de dos o más lenguas y los conflictos que de esta situación se suscitan. El hablante elige la lengua / variedad que se adecua a la situación comunicativa según las expectativas sociales. De este modo se convierte en un hablante bilingüe porque evidencia habilidades para poner en funcionamiento la lengua/ variedad que más le conviene.

Ahora bien, es necesario aclarar que no hablamos de bilingüismo en el sentido estricto: “*la capacidad de un hablante para usar dos lenguas correctamente*” sino el concepto de bilingüismo como un continuo dinámico que incluye habilidades diversas sobre todo, habilidades sociolingüísticas por las cuales el individuo es capaz de formar parte de las interacciones en las que es reconocido por los miembros de la comunidad integrante. Al respecto, Dorian, (1982) sostiene que lo más importante para pertenecer a una comunidad de habla es dominar las estrategias receptivas y las normas sociolingüísticas.

Ante esta situación, el contacto lingüístico expone un multilingüismo social producto de situaciones históricas fuertemente marcadas por las diferencias sociales que generan conflictos sociolingüísticos y resultan espacio propicio para el desarrollo de estereotipos y actitudes discriminatorias explícitas e implícitas (Pagliaro, 2012).

Coincidentemente con las expresiones anteriores, el joven entrevistado tiene entre sus estereotipos la idea que la variedad lingüística que maneja no es propicia para ser docente. Considera que es más prestigiosa la que habla la docente que lo entrevista. El prestigio, entonces es una de las variables que juega un papel muy importante en la determinación de las dos lenguas que conforman la diglosia. Fasold (1996) considera que en una comunidad de este tipo, los hablantes de la lengua alta piensan que ésta es

una variedad superior, más lógica y más elegante. La baja se considera inferior e incluso los que la hablan pueden llegar a negar su existencia.

D- Entonces, ¿el problema fue con la lengua oral? ¿Eso te decidió a dejar los estudios en el Instituto?

A-Y... sí

D-Sí? Y ¿por qué? ¿Qué sensación sentiste? ¿, qué fue lo que viste vos?

A-Que no puedo ser un docente con esa manera de expresar

D-Ah, vos pensaste que no podías ser un docente con esa forma de expresarte, ahhh

A-Uuna profesora tiene que saber expresarse bien claro, como usté

D-Pero y entonces vos ¿qué pensás? Que la lengua que vale, que tiene mayor prestigio es la que hablo yo y no la que hablás vos, ¿.eso pensás?

A-Y...Puede ser sí

En otro pasaje de la entrevistase ve cómo la familia trata de que una hermana menor nacida en Chacabuco no hable el quechua porque consideran que no lo entiende.

D ¿-El castellano? ¿Sí? Bueno ehheste y por ejemplo ustedes, los hijos digamos eh cuando están en reuniones familiaaaares... ahí qué hacen, usan el quechua?

A-Sí la verdad sí

A-Pero a veces no porque tenemos una nenita y no entiende, hablamos castellano

D-Una, una hermanita?

El quechua queda reservado a las reuniones familiares y con amigos, pero los hijos ven la necesidad de que sus padres no se queden sólo con el quechua ya que tratan de enseñarles la variedad estandarizada de la lengua.

En relación inversa al ejemplo anterior donde los mayores influyen sobre los menores, éstos también tratan de inculcar a sus mayores la importancia de manejar la lengua o la variedad estandarizada. En el imaginario de los jóvenes, el prestigio de una lengua sobre otra aparece claramente.

A-Y la verda... casi mi padre y mi mamá hablan pura quechua

D-Ahhá

A-Realmente castellano no entienden todo, nosotros estamos tratando de que ellos entiendan un poco.

Otro de los problemas que se le presentan al joven es la dificultad de acceder a un nivel de comprensión adecuado con respecto a los textos académicos ya que estos, por supuesto, se presentan en la variedad estandarizada

D-Y qué te parece que vos no sabías qué responder porque no habías entendido el contenido de la bibliografía, de lo que decían los libros o porque había algo en el uso del lenguaje que te estaba impidiendo la comprensión

A-Por mí las dos cosas.

D-Las dos cosas

A-Sí... puede ser porque algunos libros no entendí y no me pude expresar

Teniendo en cuenta las respuestas del alumno, en la comunidad lingüística en la que está inmerso, aparecen ciertas variables que dan como resultado una situación de bilingüismo diglósico, ya que, en el desarrollo de las actividades cotidianas se apela a la variedad que resulta más adecuada al hablante en relación con la naturaleza de los eventos comunicativos.

Ferguson(1959) analiza estas variables que intervienen en la conformación de la *diglosia* sobre la base de cuatro comunidades lingüísticas con sus lenguas que él llama *definidoras*. Utiliza las referencias A para designar la variedad alta y B para designar los dialectos regionales o sea variedad baja.

En primer lugar, el *prestigio* aparece como uno de los elementos visibles en su estudio y en el pensamiento del alumno ya que considera que la variedad A (La que hablan los docentes) tiene más prestigio que la B (la que habla él).

En segundo lugar, la *adquisición* o la forma en la que adquiere la variedad A(a través de la escuela y esto es lo que le causa la dificultad) es muy diferente a la forma como adquirió la variedad B (en el contacto en el hogar antes que la otra).

Por último, la variedad B no está *estandarizada* y, si tiene gramáticas, éstas han sido escritas por extranjeros.

La variedad A presenta *gramáticas* más complejas que la variedad B.

Tanto la variedad A como la B comparten un *léxico*, pero ciertas palabras no existen en la variedad B.

Es así, entonces, que considerando, principalmente, estas dos últimas variables, le resulte muy difícil al alumno en contacto poder entender la bibliografía propuesta.

Según el análisis que realiza Ferguson con estas cuatro comunidades lingüísticas y sus lenguas definidoras, en algunos casos, se lee la bibliografía en la variedad A pero luego se la explica en la variedad B. Esta situación, que es propia de estas comunidades que son oficialmente *diglósicas*, no se da en los casos de contacto en las aulas de la comunidad de Chacabuco.

Siguiendo el recorrido de análisis de las variables y siempre atendiendo al estudio de las cuatro lenguas definidoras según Ferguson, los hablantes se enfrentarán a la forma en que deberán adquirir las dos variedades. La escritura está reservada a una elite que la aprende a través de la educación formal, mientras que la variedad baja se aprende en forma natural y espontánea ya que representa la lengua materna. En este último caso, la gramática de la lengua se aprende sin discusión explícita, mientras que la gramática de la variedad aprendida en la escuela se lleva a cabo a través de reglas y normas que deben ser imitadas.

La lengua superior es normatizada y estandarizada por medios de codificación formal: diccionarios con términos técnicos y expresiones cultas que no tienen los mismos equivalentes en la lengua baja, gramáticas, manuales de pronunciación, etc., mientras que la lengua baja es una corrupción de la lengua alta.

Para Ferguson hay notables diferencias gramaticales y sintácticas entre lenguas altas y lenguas bajas, por ejemplo, en francés los nombres concuerdan en género y número, mientras que en el criollo haitiano no hay ni género, ni número. Lo mismo ocurre con el español, los nombres flexionan en género y número y el quechua no presenta esta característica.

Para Bourdieu (1999) en ese particular mercado lingüístico donde entran en juego bienes simbólicos, se valora la producción lingüística de un grupo sobre otro.

En este análisis, el hablante en contacto, tiene claro que hay una lengua más prestigiosa y con un grado de complejidad a la que le resulta muy difícil acceder, entonces opta por usar una variedad u otra según la situación de comunicación a la que se enfrente.

4.4. Conclusión

Estas cuestiones que en definitiva están generando tensiones y conflictos y que se han visto reveladas en la entrevista nos llevan a pensar que los hablantes que manejan la “variedad no estandarizada” a la que hace referencia la “Teoría de la diferencia” saben que están en desigualdad de condiciones y también saben qué funciones cumple la lengua que hablan que por supuesto reducen al ámbito familiar o amistoso como una forma de asirse a su cultura.

Callan el conflicto, están totalmente convencidos de que la lengua que portan como propia es evaluada como una lengua “inferior” respecto a la que se habla en el resto de la sociedad y es probable que se produzca un estado de resignación que se refleja por ejemplo en el abandono de los estudios formales y el abandono de la idea de acceder a otras profesiones que requieren de niveles académicos más elevados y por consiguiente no se relacionan con su mundo circundante.

Los que manejan la lengua que pertenece a la “variedad estándar” y que en este caso de la entrevista queda claro que son los que se desenvuelven en el ámbito académico, (así lo expresa el entrevistado) no entienden cómo preguntar en el caso de las situaciones de examen porque lo hacen siempre desde las reglas y parámetros de su lengua. Pero el hecho de entenderse no es un fenómeno mecánico, se podría hasta llegar a decir que entendemos lo que queremos entender. Podemos no entender aquello que no nos interesa (Kremnitz, 2007). En cierta medida y ante esta situación se rechaza una lengua y se genera un conflicto.

Las respuestas del alumno entrevistado demuestran que considera que su forma de hablar y escribir es inferior al resto de los hablantes monolingües y que por ese motivo no puede seguir una carrera docente donde él va a tener que ser de algún modo el modelo de lengua estándar.

Por lo tanto, decide abandonar el Instituto de Formación Docente y dedicarse a aprender un oficio en el cual no deberá enfrentarse a situaciones de comunicación en las que tenga que usar la lengua estándar.

Este alumno en particular, como tantos otros, abandona la educación terciaria porque el hecho de estar en contacto con otra lengua que se le superpone a la suya de origen, lo pone en desventaja con el resto de los que se consideran monolingües. Ante esta realidad, lo que se debería hacer como educadores es mostrar estos fenómenos no como un déficit sino como otra forma de concebir una visión de mundo y estudiarlos desde las contradicciones sociales y las ideologías, aspectos donde verdaderamente se generan los conflictos.(Kremnitz,2007), o sea, abordar la problemática del contacto desde la

construcción de complejos entramados sociales en los que aparecen concepciones disimiles de abordar la realidad (Speranza, 2012).

Por los motivos expuestos, las características que presentan las aulas donde nos desenvolvemos como docentes, exige abordar tal situación de contacto desde la perspectiva de la reflexión y no de la corrección. De esta manera llegaremos a conclusiones más certeras sobre los motivos por los cuales el alumno en contacto opta por una forma lingüística determinada que corresponde a una visión de mundo determinada y no por la esperable desde la lengua estándar.

Si las interacciones se realizan desde la reflexión, nos estaremos enriqueciendo mutuamente docentes y alumnos, pero, si las mismas se basan sólo en corregir y en no aceptar lo que no es esperable desde la variedad que manejamos los docentes, estaremos frente a una situación de asimetría en la que queda claramente visible la dicotomía dominante/dominado con todas sus implicaciones negativas de discriminación y exclusión.

CAPÍTULO 5

DESCRIPCION LINGÜÍSTICA DEL CORPUS

En este capítulo presentamos una descripción de fenómenos lingüísticos hallados en un corpus correspondiente a producciones de alumnos en contacto quechua-quichua/español. Los mismos dan cuenta de usos no esperados desde los parámetros de la lengua estándar entre los que seleccionamos cuatro que evidenciaron una mayor frecuencia de uso:

- 1) Concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos
- 2) Leísmo
- 3) Doble posesivo
- 4) preposición “a” por “en”

Estos fenómenos son analizados desde las gramáticas que responden a la variedad estándar en un primer momento y luego presentamos el análisis desde la visión del contacto de lenguas y los procesos cognitivos que realizan los hablantes.

Cada uno de los fenómenos se presenta con ejemplos que fueron extraídos del corpus, los que son reproducidos sin modificación, o sea, tal como aparecen en las producciones seleccionadas. Los mismos responden a una consigna de escritura dada por la profesora del curso luego de haber trabajado con diversos textos literarios desde el ámbito de la formación literaria, o con diferentes temas de actualidad desde el ámbito de la Formación Ciudadana.

5.1. Fenómenos lingüísticos hallados en el corpus

5.1.1. La concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos.

Caso 1:

Consigna:

Reescritura de un cuento “El país donde nunca se muere”

Ejemplo:

...entonces **el vieja** dijo que sabía, dijo quédate conmigo y transportar todas las montañas y dijo cuanto durará como cinco años.

... Pasan los meses hasta que encontró un viejo con varbas asta **el rodillas** tomando el agua de río ...y el viejo dijo: sube al caballo a sino te vas a morir y pasó donde cortaba **el árboles** asta **el montañas**.

...El chico fue preguntando a sus pariente asta **el avenida** y nadie sabía

(Jhonatan, 2° año)

Caso 2

Consigna

Reescribir los cantos de “Martin Fierro”

Canto XI

Fierro supo una vez de una milonga que había en la pulpería y ya enderezo su bagual. Martin Fierro le grita al gaucho guitarrero que deje de cantar y le corto las cuerdas de la guitarra, logro salir de la milonga y se largo a los campos **mas libres** que el pensamiento.

(Miguel 4° año)

Seleccionamos dos ejemplos en los que la concordancia entre sustantivo, adjetivo y determinantes por un lado, y, por otro, el sujeto y el predicativo se alejan del uso de la norma.

El caso 1 muestra usos alternantes de concordancia no esperada entre determinativos y cuantificadores con respecto al sustantivo que acompañan.

El caso 2 presenta falta de concordancia entre sujeto y predicativo ya que, libres debería estar en singular para concordar con Martín Fierro

Estos casos de concordancia no esperada tienen su explicación en lo que podría ser, según los estudios realizados sobre el tema, la transferencia que realizan los hablantes desde la lengua quechua al español. El contacto dejaría en evidencia la forma en que los hablantes resuelven el conflicto que implica la adaptación de una perspectiva, con una determinada codificación en la lengua de origen, y su resolución en la lengua o variedad del lugar de migración.

5.1.2. Uso de “le”. “leísmo

Caso 1

Consigna

Elaborar una síntesis argumental de la novela: “Los ojos del perro siberiano” de Antonio Santa Ana.

Un día se decidió a buscarle a su departamento que había encontrado el número en el libretto de su mamá al fin, llegó al departamento de Ezequiel.

Ezequiel tenía la cabeza agacha y de pronto le vio su padre que dijo anda a tu cuarto

(Cinthia, 2° año)

Caso 2

Consigna

Elaborar una síntesis argumental de “La Lección” de Mempo Goardinelli

Al día siguiente fue al almacén que había robado y le dio la mercancía y le dijo que no hiciera eso nunca más (cuando llegó a su casa el padre le abrazó y lloró con él)

(Romina, 2° año)

Caso 3

Consigna

Reescribir el Cuento “Esa niña es mía”

Paceaban jugaban comían y asaban teatro en el castillo) en el castillo vivía un conde viviendo que mataba gente para vivir y cada vez se reencargaba y su padre de Irina Preocupado por que no le llamaba decidió ir donde vivía la madre a buscar a su hija que había peligro

(Orlando, 2° año)

Llo me sentí como si le pica a mis hermanitos justo había una moto era mi hermano Ariel me salvo de eso nunca más quise ir caminando era en 2012 me di cuenta que voy a ver mal era la primera pero cuando camine voy a ver mas puros voy tener mucho miedo de todo por eso a veces me llaman Gabi.

(Gabriela Angelica, 2° año)

Caso 4

Consigna

Escribir una historia de terror teniendo en cuenta las imágenes presentadas por la profesora

*El maligno recuperó la fuerza que estaba cerrado en el libro y **le** mataron a los abuelitos a cada uno de ellos murieron.*

(Jhonatan ,2° año)

*Un dia abia una nena llamada Alizon que tenia 7 años y le gustavan las muñecas y el dia 26 del 2003 salieron las muñecas más lindas del mundo y ella **le** quería esa muñeca y eso bino fallada digamos endemoniado.*

(Melanie, 2° año)

Caso 5

Consigna

Reflexionar sobre la convivencia

¿Qué cosas te incomodan o te hacen sentir mal cuando estás en clase?

*Me incomodan en las clases los chicos hablan y no **le** dejan hablar a la profesora.*

(Melanie, 2° año)

Caso 6

Consigna

Contar anécdotas del lugar “La hermana de Doña Cata”

*...Doña Cata cuando se enteró de esto, **la** echó de su casa y le prohibió que se volviera a acercar, le jura por sus hijos que si lo hacía **la** acusaba con el sheriff, por estafa...*

(Melanie, 2° Año)

Caso 7

Consigna

Reescribir el cuento de Anderson Imbert “El leve Pedro”

*Su esposa Hebe **le** ata a Pedro a la cama para que no flote y la mañana siguiente su esposa abrió la ventana y salió flotando y se vio como un punto en el cielo.*

(Jhonatan, 2° año)

Caso 8

Consigna

Contar anécdotas del lugar “La llorona”

*Ase tiempo escistía una mujer y sus dos hijos, y un señor dijo que si quiere casarte con el señor, primero debes matar a sus hijos en un lago y la señora aceptó y **lo** mató a sus dos hijos de su cabeza y le empujo al agua y **lo** mató.*

(Jhonatan, 2° año)

Caso 9

Consigna

Renarrar el cuento “A la Deriva “de Horacio Quiroga.

*El hombre estaba en la selva, con el machete hizo que **le** asustara a la vivora y **lo** mordiera al hombre y **la** cortó con el machete*

(Jhonatan ,2ª año)

Caso 10**Consigna****Contar la película: Un cuento chino**

Roberto es un hombre solitario que se dedicaba a trabajar en una ferretería, y su carácter era amargado, gruñon, huraño, justiciero y hera una buena persona, pero vivir solo le hacia ser insensible.

(Brenda, 2° año)

Caso 11**Consigna****Narrar el contenido de los cantos de “Martín Fierro”**

Canto X: Cruz sospecha de que el juez le quería sacar a su mujer hasta que el los pillo juntos al fogón abrasandolea su mujer ymata al juez.

(Miguel, 4° año)

Caso 12**Consigna****Resumir hasta el canto XI de “Martín Fierro”**

Esta peste llamada viruela le agarro al cacique que les había salvado a Cruz y a Fierro. Ellos decidieron ayudarle hasta que termina falleciendo.

(Miguel, 4° año)

Los casos seleccionados para ilustrar este fenómeno muestran un uso alternante de dativo / acusativo, pero se observa una mayor frecuencia del pronombre “le” cuando lo esperado desde la variedad rioplatense sería el pronombre “lo”. En todos los ejemplos, la selección de esta forma pareciera otorgarle mayor importancia o mayor actividad al participante del evento que se halla, además, muy cercano al sujeto agente. De esta manera, el hablante selecciona la forma dativa para indicar esa diferenciación, en la misma línea de análisis sostenida por Martínez (Martínez, 2000, 2009).

5.1.3. Uso del doble posesivo

Caso 1

Consigna

Reescribir “La lección de MempoGiardinelli

*...y esa noche mi Papa llego a la casa y sabia que paso vino a mi casa y se sento a mi lado y me dijo Don conterno me conto lo que hisieron y no lo podía creer y que no le gusto la idea de que en casa viviera un ladron y que no quería avergonzarse **de mi y su hijo** Para toda la vida*

(Orlando, 2° año)

Caso 2

Consigna

Reescribir “Esa niña es mía

*...y su padre **de** Irina Preocupado por que no (13)le llamaba decidio ir donde vivía la madre a buscar a su hija....*

(Orlando, 2° año)

Caso 3

Consigna

Reescribir “La lección de MempoGoardinelli.

*Un dia de verano en Necochea Juancito estaba con **sus** amigos de **su** infancia que eran su vecinos y sus compinches...*

(Romina, 2° año)

Caso 4

Consigna

Redactar un episodio de tu vida en el que hayas sentido miedo

*... Esta es la historia **de mi** me llamo Gabriela....*

(Gabriela Angélica, 1° año)

Caso 5**Consigna****Realizar una reescritura del capítulo que más te haya gustado de “Secretísima Virtual”**

*El día martes el 21 de diciembre era **su** cumpleaños **de** Secretísima virtual...*

(Jhonathan, 1° .año)

En este caso, partimos de los trabajos realizados por Risco (2013) sobre un corpus de hablantes peruanos en la Argentina. La autora considera, dentro de los factores que inciden en la aparición de estas construcciones, el alto grado de conocimiento que el hablante posee de la relación posesiva, por lo tanto, estas elecciones mostrarían que son el resultado de motivaciones semántico-pragmáticas, como veremos más adelante.

5.1.4. Preposición “a” por “en”**Caso 1****Consigna****Escribir una síntesis argumental de “Los Ojos del perro siberiano”**

*Un día se decidió a buscarle **a** su departamento que había encontrado el número en el libretto de su mamá al fin ,llegó al departamento de Ezequiel.*

(Cinthia, 2° año)

Caso 2**Consigna****Escribir el argumento de “Esa Niña es mía”**

“Irina y su madre paceaban jugaban comían y asían teatro en el castillo, en el castillo vivía un conde vivaído que mataba gente para vivir y cada vez se reencargaba y su padre de Irina preocupado por que no le llamaba decidió ir donde vivía la madre a buscar a su hija que avía peligro,el conde Vivaído se enfrente a su padre de Irina que le clavo una estaca al corazón y murió Vivaído

(Orlando, 2° Año)

Caso 3

Consigna

Contar una historia en la que hayas sentido miedo

*...fueron a buscar leña al bosque que estaba mas allas del campo y tardaron mucho y venían corriendo los perceguian cuatro lobos nos metimos **a** la carpa y a Juan le mordieron la pierna y sangra mucho...*

(Moisés, 1° Año)

Caso 4

Consigna

Producir mitos

*La Rosa, una mujer muy bella, tan bella que enamora a todo hombre que la miraba. Vivía **a** los alrededores de un pueblo llamado Chacabuco, era un lugar tranquilo donde la gente se conocía unos con otros...*

(Brenda, 2° año)

Caso 5

Consigna

Renarrar mitos escuchados

*Vivía Eco **en** el Monte Olimpo. Ella era famosa por su hermosa voz*
(Esther, 2° año)

Fernández (2012:97) parte del significado de direccionalidad del morfema “a” y significado de meta o punto de llegada, para el morfema “en”. Los datos obtenidos en sus investigaciones muestran resultados distintos de los hallados en nuestro corpus ya que observa una frecuencia mayor de aparición de la preposición “en” con verbos de movimiento en contextos en los que esperaríamos, de acuerdo con la normativa, la selección de la preposición “a”.

Si bien, nuestro corpus se compone de emisiones en las que aparecen otros verbos además de los verbos de movimiento, observamos que la aparición de las formas en los contextos hallados nos permite acordar con la postulación de Fernández (2012) sobre los significados básicos. Entendemos que estas frecuencias, contrarias a las halladas en

los corpus de Fernández (2012), requieren de un estudio más profundo que permita encontrar la explicación pero esas explicaciones exceden los objetivos de este trabajo.

5.2. Explicación de los fenómenos desde el punto de vista de las gramáticas

1-Concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos

La Gramática de la RAE (2014) expresa que el género es una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres, que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores (a veces asimilados a ellos) y los adjetivos o los participios.

Los adjetivos concuerdan en género y número con el sustantivo, tanto si son modificadores como si son atributos o predicativos, incluso cuando el sujeto está tácito.

El número (Gramática de la Real Academia Española, 1994) es una propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (en el sentido amplio que abarca los cuantificadores) y los verbos. Se presenta en dos formas: singular y plural. En el caso de los sustantivos y los pronombres, el número es informativo, puesto que permite expresar si se designan uno o más seres; en el resto de los elementos con flexión de número es una manifestación de la concordancia.

2-Leísmo

Con respecto al segundo fenómeno mencionado, la Gramática de la Real Academia Española,(2014)denomina **leísmo** al uso de las formas de dativo *le*, *les* en lugar de las de acusativo, como en *le mataron*; *les contrataron*.

Suelen distinguirse tres tipos de leísmo:

- a) Leísmo de persona masculino: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos masculinos de persona: *A Mario le premiaron en el colegio*.
- b) Leísmo de persona femenino: Uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos femeninos de persona: *A Laura le premiaron en el gobierno*.
- c) Leísmo de cosa: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos de cosa: *Te devuelvo el libro porque ya le he leído*

El leísmo de persona masculino es el más frecuente, tanto en el español antiguo como en el moderno. Aparece profusamente en los textos medievales y clásicos, y era

incluso la forma recomendada por la Real Academia Española hasta la cuarta edición de su gramática (1796). Mientras que en plural es menos frecuente, y no se recomienda, puede documentarse en singular en un gran número de escritores prestigiosos y no se considera incorrecto. Es considerablemente más frecuente en los textos españoles que en los americanos, por lo que entonces no está ausente en estos últimos.

El leísmo de persona femenino está mucho menos extendido en el español peninsular, carece de prestigio y es considerado incorrecto. Era considerado relativamente frecuente hasta hace poco en el norte de España y aparece también en forma ocasional en los textos de escritores vascos: *Mi madre iba, pero iba a hurtadillas, sin decírmelo, y se ponía detrás de la columna, donde yo no le viera* (Unamuno, Tula). Se considera asimismo incorrecto el leísmo de cosa (tipo c), tanto en singular, más frecuente (*El cuadro aún no le he colgado*), como en plural (*Los cuadros aún no les he colgado*).

La valoración del leísmo está en función de las alternancias entre dativo y acusativo. En efecto, unos hablantes construyen ciertos verbos (ayudar, creer, escuchar, y obedecer) con objeto directo, mientras que otros lo hacen con objeto indirecto. Se perciben entonces como leístas expresiones como *ayudarles o creerles*, que resultan naturales para el objeto directo. Las diferencias a las que dan lugar estos verbos, alguno de los cuales ya admiten dativo desde el latín, suelen estar sujetas a variación geográfica. Por ejemplo, en la mayor parte de los países americanos se construye creer con complemento indirecto de persona (*creer a María- creerle*), pero con complemento directo de cosa (*creer una historia- creerla*). Se atestiguan en muchas áreas hispanohablantes, alternancias como (*A mi hermana solo le-la obedecen cuando se enoja*). (*A ella no le-la pude escuchar*)

3-Doble posesivo

La Nueva Gramática de la Lengua Española, (2014:348) (NGLE) expresa que los posesivos posnominales de tercera persona alternan con grupos preposicionales formados por la preposición “de” y un pronombre personal (*un primo de él/ un primo suyo*).

En el punto siguiente describe **construcciones de posesivo doblado o duplicado** en las cuales se repite la información correspondiente al poseedor dentro del grupo nominal. Estas construcciones presentan dos variantes: una, con posesivo átono y “de” + grupo nominal en posición posnominal: *su casa de uste* y la otra con posesivo átono y posesivo tónico: *mi marido mío*. La primera, que se registra hoy sobre todo en el español popular de México, Centroamérica

y el área andina, sólo se da cuando el posesivo se refiere a personas, frecuente con los nombres de parentesco y de partes del cuerpo. Esta variante es muy usada en la lengua popular de España, sobre todo con la segunda persona en el tratamiento de respeto. La segunda variante: *mi marido mío* se registra en México y en algunos países centroamericanos. En este caso el posesivo que se interpreta como tal es el tónico, por lo tanto, el primero es un reemplazante del artículo.

En ambos casos, según la NGLE, el uso de las dos formas no ha pasado a la lengua culta.

4-Preposición “a” por “en”

Atendiendo por último al fenómeno que, en nuestro corpus de alumnos en contacto, consiste en hacer uso con mayor frecuencia de la preposición “a” en lugar de “en”, se observa que la Gramática de la R.A.E. (2014), manifiesta que la preposición “a” introduce complementos de destino, (Voy a Murcia), dirección u orientación (la casa da al norte), finalidad, (vengo a que me ayude), de localización en alternancia con “en” (lo detuvieron a la puerta de su domicilio).

La preposición “en” es la más característica para expresar ubicación sea esta espacial (en la mesa, en el cajón) o temporal (en verano).

Fernández, (2012) se ocupa de analizar el uso de “a” y “en” a la luz de las gramáticas especializadas. La GDLE (Gramática Descriptiva de la Lengua Española; Bosque, Demonte), explica que la partícula léxica “a” puede poseer otros rasgos junto al matiz direccional propio de la preposición. De esa manera señala que en “*accedió a su propuesta*” se evidencia el sentido direccional, mientras que en “*y sucumbió a la tentación*” parece predominar la proyección verbal sobre un objetivo.

En este sentido se restringe el sesgo de direccionalidad solo a los casos de ocurrencia de “a” en complementos verbales distintos del objeto directo y explica la alternancia de “a” con otras preposiciones cuando las bases verbales poseen matiz de dirección (acudir, ir o venir). En estos casos “a” puede alternar con “*hacia*” o “*hasta*”.

Según el DUE, (Diccionario de uso del español, 1992), la preposición “a” se utiliza en el complemento indirecto, el directo y las expresiones con matiz de dirección. También se hace hincapié en la alternancia de “a” con “hacia” como encabezador de complemento locativo.

Esta obra también hace referencia a otros usos de la preposición “a” para señalar otros aspectos semánticos como por ejemplo acción inminente, “*voy a trabajar*”, finalidad, “*salió a despedirme*”, lugar, “*a la puerta de su casa*” tiempo, “*a las tres*”.

Según los criterios sintácticos, el DUE justifica también el uso de “a” en casos de regencia entre sintagmas, o sea verbos que se construyen indefectiblemente con la preposición “a” (*echarse a volar, jugar a la baraja*).

Fernández, (2012) menciona asimismo el análisis que hace María del Carmen Fernández López con respecto a la normativa para la preposición “a”. La autora considera que esta preposición debe ser analizada según el sentido del enunciado en el que ocurre. Por ejemplo, uso espacial de “a” en “*a la salida*”, dirección o destino “, cuando se fija un acontecimiento con respecto a una hora concreta, “*volvió a las tres de la tarde*”, cuando “a” se combina con “de” para indicar límite temporal, “*corre de seis a siete*”.

Fernández (2009) cierra el análisis de López considerando que los rasgos de espacialidad, duración y proceso pueden quedar comprendidos en la idea de direccionalidad, por lo que correspondería el uso de “a”, mientras que los matices de aproximación o acercamiento, quedarían bajo el significado de meta o punto de llegada que es propio del morfema “en”

Con respecto a la normativa para la preposición “en”, la GDLE (1999) si bien considera que el morfema posee el significado básico de ubicación en un punto determinado de un lugar, también advierte que con verbos de movimiento puede alternar “a” y “en” y con verbos de penetración (ingresar, entrar, meter (se), penetrar), en.

el español europeo se utiliza “en” y, en el español de América se prefiere “a”.

Dicha alternancia *a/en* también se produce en expresiones que funcionan sintácticamente como complemento locativo, pero vinculadas a un verbo o construcción donde se puede sobreentender el desplazamiento: “*la fui a despedir al aeropuerto*”

La Gramática también explica que se impone el uso de “en” a continuación de la forma verbal *discutir* mientras que “a” es usado seguida al núcleo verbal *vamos*. Por lo tanto, la ocurrencia de las preposiciones se resuelve mediante la regencia sintáctica.

Vamos a terminar de discutir esto en mi cuarto./Vamos a mi cuarto a terminar de discutir esto.

La GDLE señala además que la idea de término de un movimiento se expresa con la preposición “en”: *acostarse en la cama, caerse en el piso*. En cambio cuando se alterna con “a” “*caerse al piso*”, se alude al movimiento. Expresiones que indican

matiz de movimiento con cambio de estado justificaría el uso de “*en*” “*transformarse en hombre*”.

El DUE enfatiza en forma restrictiva que el uso de “*en*” es específico para indicar el lugar dentro del cual se encuentra algo u ocurre un suceso, *Lo llevo en el bolsillo. / cenaré en casa.*

López (1999) menciona tres grupos respecto del uso de las preposiciones:

-Usos espaciales. *Tu madre está en la tienda de ropa/ los platos están en la mesa*

-Usos temporales: *Tengo las vacaciones en abril*

-Usos nocionales: con *en* se puede expresar el modo o manera de realización de un hecho (*caminar en cuclillas*)

5.3. Explicación de los fenómenos desde el contacto quechua –español

1-Concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos

Fernández Lavaque (1998) estudia en la región noroccidental de la República Argentina, integrada histórica, cultural y lingüísticamente a la llamada “área andina”, el fenómeno de discordancia nominal, particularmente referida al género y en menor grado al número y expresa que el mismo se observa tanto en el área de la sierra peruana como en el altiplano boliviano.

Los casos de *concordancia nominal* referida particularmente al género y secundariamente al número están presentes en las siguientes locuciones provenientes de narraciones recolectadas por Margarita Fleming de Cornejo en el Departamento de Rosario de Lerma en la provincia de Salta.

Y bueno, entonceel *gentese* ha créido...

(*op. cit.*, 97)

-¿Usted sabe?, ha venío una carreta ¡llena de quesoh!

Y yo ya li sentía de allá. Yo escarbé -dice- en *todo la huella*,...

(*op. cit.*, 65)

-Che, ¿porquétañ tan gordo voh -dici el zorro al chivo.

-Claro -dice- yo como *mucho algarroba* -dice.

(*op. cit.*, 73)

Vamoh -dice- allá, a buscar un montemah grueso, *tusca*
mah *grueso*, cosa que tengan mucha algarroba.

(*op. cit.*, 74)

La concordancia no canónica constatada en la zona salteña coincide con las manifestaciones del “área andina”, específicamente del altiplano boliviano. Fernández Lavaque (1998) considera que las “fallas” de concordancia proceden de los hechos morfosintácticos que se dan en la estructura del quechua, o sea, inexistencia de diferenciación morfológica de género y restricción de la concordancia de número, ya que, en esa lengua tanto los adjetivos como los predicados anejos a un sustantivo pluralizado por medio del morfema –kuna no van marcados por elemento pluralizador alguno. (Cerrón-Palomino 1987 y 1994).

Por lo tanto, Fernández Lavaque (1998), expresa que estos fenómenos morfosintácticos del español andino derivan de la transferencia al castellano de rasgos estructurales de la lengua quechua mediante un claro mecanismo de interferencia. Es decir, que como afirma Granda (1994), se trata de la imposición, por contacto, a una lengua determinada (en este caso el español) de rasgos normalmente no gramaticales en una de las modalidades lingüísticas de su sistema.

Estudios posteriores sobre el tema plantean otras cuestiones para explicar los casos de concordancia no esperada en hablantes en contacto con la lengua quechua.

Martínez (2012) analiza la concordancia de número entre sujeto/verbo en la variedad escrita del español de los Andes en la Argentina, en la que se evidencia el contacto con la lengua quechua. En el relevamiento del corpus destaca que la ausencia de concordancia canónica registrada se manifiesta también en:

- La FN, relación (artículo) sustantivo y adjetivo. Por ejemplo:

*El momento culminante y emocionante fue cuando el grupo de danzas Amerindia, con todos sus integrantes vestidos con trajes típicos, representó a **los nueve departamento** de Bolivia y al Litoral perdido, momento en que se entonaron los himnos de Argentina y Bolivia (VB, agosto 2002).*

- La relación sujeto/predicativo. Por ejemplo:

*A las cero horas se abrieron **las puertas del templo** y los fieles comenzaron a entrar para desfilar por unos minutos frente a la imagen del Santo, permaneciendo **abierta** hasta que pase el último peregrino (VB, agosto, 2000).*

Los ejemplos presentados por Martínez (2012) aparecen en la misma línea de ejemplos extraídos de nuestro corpus.

En nota al pie, la autora consigna la siguiente aclaración:

Se espera concordancia de número entre el núcleo y el modificador. Pero, ¿cuál se conceptualiza como núcleo? Un cartel de advertencia a los clientes del Banco de la Nación Argentina dice actualmente:

“Por **motivos de carácter operativos** se reciben hasta 5 (cinco) boletas por turno. A excepción de clientes de cuentas corrientes”

Si bien, como ya expresamos, el análisis de Martínez se centra en la relación sujeto/verbo, nos parece interesante observar estos ejemplos en los que podríamos decir, entonces, que la falta de concordancia no sería sólo un fenómeno de transferencia de una lengua a otra sino que el hablante realizaría conceptualizaciones con respecto al núcleo con quien debería concordar el adjetivo o el determinante.

Martínez y Arnoux (2001) estudian la concordancia de número entre Sujeto y verbo en hablantes en contacto con el quechua y el guaraní.

En el enunciado siguiente: “..*Y empezó a empañarse los vidrios* en alternancia con...*Y empezaron a empañarse los vidrios* la forma esperada es la *segunda* emisión porque el sujeto plural requiere un verbo en plural. Pero, los resultados de la investigación revelan que las discordancias se ven favorecidas cuando el verbo no implica la agentividad del Sujeto, de manera tal que los porcentajes disminuyen a medida que el Sujeto es más actor. Hay, entonces, en estas elecciones una influencia notable de la agentividad o ausencia de agentividad en la selección de las formas.

Las autoras consideran también casos de discordancia cuando los sujetos son entidades diferenciadas y el verbo es activo. El ejemplo siguiente es ilustrativo para analizar este fenómeno:

Un hombre y una mujer vivía en el campo muy aislado de la ciudad...

Este es un caso de discordancia que se explicaría de la siguiente manera: Son dos entidades diferentes: *Un hombre y una mujer*. La sintaxis adquiere aquí una gran iconicidad. El hombre y la mujer en el ámbito rural constituían una unidad semántica y por lo tanto, se selecciona el verbo en singular.

Pero, ese relato se continúa y el hombre y la mujer se trasladan a la ciudad. En el ámbito urbano son dos entidades diferenciadas que actúan como tal

Finalmente aceptaron y tuvieron que venirse a vivir a la ciudad. No podían adaptarse a las modernas tecnologías...

Aquí vemos cómo la semántica vuelve a actuar sobre la sintaxis y el hablante selecciona la forma concordante

En nuestro corpus obtuvimos una muy baja frecuencia de estos casos de discordancia por lo cual no fueron introducidos como fenómenos del contacto en la ciudad de Chacabuco. No obstante, presentamos tres ejemplos que podrían estar en consonancia con el corpus y la investigación de Martínez y Arnoux , 2001

- 1) Los personajes son Matilde, Yanina y Héctor. El vínculo que los unen es que Héctor es el papá de Yanina y Matilde la mamá.*
- 2) Me gusta casar, el futbol y apollar a river plate para que ganen todas las copas del mundo.*
- 3) Martín Fierro y sus dos hijos celebró una fiesta de los diez años más terrible de su ausencia.*

En 1, el sujeto no presenta características de agentividad

En 2, el foco está puesto en la cantidad de copas que desea que gane y no en el Sujeto

En 3, se observa que esas dos entidades diferenciadas, en el momento del encuentro se constituyen en una sola entidad.

En un trabajo posterior, Martínez (2017) analiza las ausencias de concordancia de número entre el sujeto y el verbo considerando que son excepciones motivadas, en general, por el significado de los lexemas que constituyen el sujeto.

Martínez (2012) considera que las concordancias canónicas entre sujeto / verbo se dan cuanto mejor se puedan individualizar y delimitar a las entidades del sujeto.

Por el contrario, las entidades que den lugar a cierta ambigüedad favorecerán las concordancias no canónicas. Los sujetos de índole colectiva, así como los individuales indeterminados, promueven dicha ambigüedad y favorecen la alternancia.

En resumen, el Sujeto simple singular favorece, relativamente, la concordancia canónica frente al Sujeto plural y al Sujeto compuesto. Por otra parte, llamativamente, el Sujeto compuesto, muestra una preferencia muy grande por los contextos de concordancia no canónica.

2- Leísmo

Fernández Lavaque (1998) expresa que el español de la América hispana conserva, por lo general, el sistema etimológico latino heredado de Andalucía, y no el sistema de clíticos del norte de España con leísmo y laísmo, que fue (en cuanto al leísmo de persona, por lo menos) la norma prestigiosa desde el siglo XVI hasta el XIX. De modo que el uso estándar del español en América presenta las formas *le / les* para el caso dativo, esto es para el objeto indirecto singular y plural, mientras *lo / los* y *la / las* son las formas clíticas para el acusativo, es decir para el objeto directo (masculino-femenino, singular-plural). Pero no es esto lo que sucede en localidades norteafricanas, donde la interferencia del quechua sobre el español ha neutralizado las funciones de ese sistema clítico etimológico, anulando la distinción entre los casos e inclusive, la diferenciación de número.

Es así como la solución para el *objeto directo femenino singular* se presenta así:

A la picadura *lo* asienta...
Hay que pasarse la mosca y largar*lo* viva.
Se *lo* inmoviliza a la persona.
La plantita tiene una flor y hay que apretar*lo*.

Y la reina baja y le dice al rey que había uno
que había dicho una adivinanza que ella no *lo*
podía sacar.

Por qué no me *lo* vendíh la gorra.
Como *lo* vamoh a dejá sola a la mamá.

En cuanto al *objeto directo femenino plural* podemos ejemplificar:

Che, ha parío otra doh yegua, andáve*lvoh*.

En función de *objeto directo masculino plural*:

Ahura voh cria*lo*, pon*elo* in pasto, el mejor que
te parezca palohpotroh. Despuéh *lo* hacíh castrar,
lo hacíh domesticar.

El *objeto indirecto masculino singular* se presenta así:

Y que *lo* da un burro con una escopeta.

Bueno *lo* dice el zorro al cordero.

El *objeto indirecto masculino plural* aparece de esta forma:

Y quel hombre ese que la curado a la chica que

Lo ha dicho a los viejito que no lo dejen salir.

El *objeto indirecto femenino singular* también se resuelve así:

...baja de la alforja l'olla y *lu* echa agua.

¡Qué hace compagreusté, para qué *lo* hace

así a mi comagre...!

El *objeto indirecto femenino plural* se manifiesta de este modo:

Entonceh/*lo* dijo el chanco a la cabra...

De los ejemplos dados, puede inferirse que en la modalidad de habla rural del noroeste argentino se produjo la neutralización de todas las formas canónicas de los clíticos de tercera persona del español en una sola: *lo*, razón por la cual podemos afirmar que esta región comparte, respecto del rasgo analizado, las características tipológicas que están presentes en la zona andina de Bolivia, Perú y Ecuador, si bien en este último caso, la neutralización se produjo con el clítico *le*. (FernándezLavaque, 1998)

Mendoza, (2008) sostiene que en Bolivia, la discordancia de caso apunta al uso predominante de la forma *lo* aunque a veces alterna con la forma *le*.

- Ella me dice que *le* están persiguiendo
- A cinco chicos *le* han mandado a trabajar
- *Lo* dijeron de todo esa noche.
- Cada semana les cambian a los jóvenes.

Esta confusión se explica, según Mendoza, por dos motivos:

1) Tanto el quechua como el aimara no usan clíticos para marcar las funciones sintácticas; en su lugar estas lenguas emplean sufijos específicos que son añadidos de manera invariable a los morfemas nominales con función completiva.

2) Bolivia es un país esencialmente leísta en todas sus capas sociales. Entonces, la discordancia que favorece la forma *le* puede ser explicada por este factor interno de la lengua.

Martínez (2009) explica la causa de la alternancia en el uso de clíticos *lo*, *la*, *le*. En el español de la Argentina conservan su significado etimológico, aportan información de caso y, parcialmente, de género, ya que provienen, respectivamente de los pronombres latinos *illum* (acusativo masculino neutro), *illam* (acusativo femenino) e *illi* (dativo sin marca de género). El caso especifica el grado de actividad del participante del evento (Martínez 2009:43)

El máximo grado de participación lo tiene el sujeto agente, mientras que el más bajo le corresponde al caso acusativo, ya que es lo menos activo señalado por el verbo. El caso dativo, le corresponde al participante que se halla en una posición intermedia de grado de actividad. Es menos activo que el agente, pero, igualmente tiene un nivel de actividad importante. Un dativo es más actor que un acusativo. Los siguientes ejemplos ilustran sobre este fenómeno sintáctico:

- 1) **Le** regalé un libro.
- 2) Se **lo** regalé.

En 1, **le** remite a una persona, mientras que en 2, **lo** remite al libro.

En situaciones de contacto español- quechua, se hallan usos de pronombres clíticos que se diferencian de los registrados en la variedad estandarizada. Ante emisiones en las que sería esperable la forma “*le*” según la variedad rioplatense, en el área noroeste se ha extendido el uso de la forma “*lo*” en los casos en que no es muy clara la presencia de los tres participantes del evento. Estos desplazamientos pueden ser explicados mediante un análisis que considere la motivación comunicativa de los hablantes.

Si bien, según los autores citados, en Bolivia se expandió el uso de la forma “*lo*”, (Fernández Lavaque, 1998), (Mendoza, 2008), (Martínez, 2009) los ejemplos analizados en el corpus de los alumnos de la comunidad boliviana en Chacabuco muestran la expansión de la forma “*le*” como lo hizo Ecuador (Fernández Lavaque, 1998) o con frecuencias más cercanas a los usos observados en la variedad guaraníca (Martínez 2000, 2009).

3-Doble posesivo

Con respecto al fenómeno de uso del doble posesivo, (Mendoza, 2008) considera que esta duplicación representa un caso de mantenimiento de un arcaísmo castellano estimulado por el contacto con lenguas quechua y aimara. Los resultados de la investigación muestran que el uso es general en la variedad popular pero limitada en la variedad culta.

Risco (2013) analiza el uso del doble posesivo en hablantes en contacto quechua-español (peruanos residentes en la Argentina). La autora observa que la doble posesión de tercera persona en el español peruano, además de emplearse para desambiguar entre dos posibles poseedores de la entidad poseída, se utilizaría para reflejar el grado de relevancia de la relación de posesión, de acuerdo con la perspectiva del hablante. Es decir, las formas (pos.+Nde+N) vs. (Art+Nde+N) se encuentran en alternancia porque dicen diferentes cosas acerca del mismo referente. Así, entonces, la forma no canónica se emplea cuando el hablante necesita destacar empatía (positiva o negativa) por las entidades en juego. Específicamente, se trata de una construcción que marca el alto grado de conocimiento que el hablante posee acerca de la relación posesiva, lo que revela una motivación semántico-pragmática y no un “error” (Risco, 2013).

Los dos ejemplos de nuestro corpus que citamos a continuación, parecen corresponderse con la hipótesis propuesta por Risco:

Ejemplo 1

*...y su padre **de** Irina Preocupado por que no (13)le llamaba decidió ir donde vivía la madre a buscar a su hija....*

Ejemplo 2

*Un día de verano en Necochea Juancito estaba con **sus** amigos de **su** infancia que eran sus vecinos y sus compinches...*

4-Preposición “a” por “en”

Desde la perspectiva del contacto, Fernández (2012) analiza el uso de las preposiciones “a” y “en” en la producción de sujetos en contacto con la lengua quechua y considera que, a partir de las características de esta lengua, que presenta sufijos que marcan una conceptualización de la meta diferente del español, se favorece la transferencia lingüística que explicaría las frecuencias halladas en favor de la preposición “en” en contextos de movimiento.

En nuestro corpus de producciones escritas por los alumnos en contacto con el quechua/quichua en la ciudad de Chacabuco se observa en todos los casos una frecuencia mayor de uso de la preposición “a” cuando en realidad se esperaría “en”. No obstante, nos resulta interesante consignarlos, puesto que, desde el análisis que realiza Fernández (2012), se podrían ubicar dentro de ciertas conceptualizaciones que explicarían, en alguna medida, las elecciones que han realizado estos alumnos.

Los usos variables se corresponderían, entonces, con la conceptualización de la direccionalidad y la relevancia de la meta.

A continuación se analizan tres emisiones extraídas de nuestro corpus donde se observa el uso de *a* cuando lo esperable sería *en*

El verbo de movimiento “*meter*”, se encuentra lexicalizado en su base verbal como desplazamiento hacia el interior de un espacio. En este sentido el morfema *en* actúa prototípicamente en la conceptualización del adentro.

En nuestro ejemplo, la presencia del morfema *a* produce un desvío en la norma que puede estar motivada por el hecho de ingresar al interior de un lugar para superar un riesgo que es momentáneo (Fernández, 2012: 148)

... fueron a buscar leña al bosque que estaba mas allas del campo y tardaron mucho y venían corriendo los perceguian cuatro lobos nos metimos a la carpa y a Juan le mordieron la pierna y sangra mucho...

La conceptualización que realiza el hablante tiene que ver más que con la meta, con la dirección que deben seguir él y sus compañeros para sortear el peligro.

Otra variable que analiza Fernández, (2012:132) que se podría aplicar a este ejemplo considera que el contexto verbal indica una distancia mínima entre la meta y el destino y por tal razón se favorece la elección de *a*.

Por último, coincidimos con Fernández (2012:141) en justificar el uso de *a* teniendo en cuenta la variable que enfatiza más la situación de riesgo, o sea, el “fondo” que el riesgo mismo en el que se halla la “figura” en este caso, los jóvenes.

En el ejemplo siguiente el uso de la preposición no está asociada a un contexto de movimiento:

“Irina y su madre paceaban jugaban comían y asian teatro en el castillo, en el castillo vivía un conde vivaído que mataba jente para vivir y cada ves se reencargaba y su padre de Irina preocupado por que no le llamaba decidio ir donde vivía la madre a buscar a su hija que aviapeligro,el conde Vivaído se enfrento a su padre de Irina que le clavo una estaca al corazón y murió Vivaído”

Sin embargo se podría asociar al análisis que realiza Fernández con respecto a la elección de la preposición. Lo esperable desde la variedad estándar sería *clavar en* ya que la base verbal está lexicalizada como introducir con presión una cosa acabada en punta dentro de otra. En este caso, la elección de la preposición *a* por el hablante en

contacto se vería favorecida, ya que el protagonista de la acción verbal se halla destacado en el enunciado, y, en consecuencia, el término o la conclusión de la acción son irrelevantes en el mensaje. Lo que se quiere poner de manifiesto es la importancia del que realiza la acción. (El padre de Irina que lucha con el Conde y lo vence definitivamente porque le clava la estaca) (Fernández, 2012:140).

El ejemplo siguiente tampoco es un contexto de movimiento como los descriptos por Fernández, (2012):

“La Rosa, una mujer muy bella, tan bella que enamora a todo hombre que la miraba. Vivía a los alrededores de un pueblo llamado Chacabuco, era un lugar tranquilo donde la gente se conocía unos con otros...”

Pero, nos resulta interesante, acercar estos análisis a la luz de los significados básicos de las formas en cuestión. Luego del verbo “vivir” es esperable la preposición “en” que indica la meta. En este caso, la meta o destino aparece imprecisa respecto al lugar con la utilización de la palabra *alrededores*.

5.4. Conclusión

El tema de la diversidad cultural ha suscitado en los últimos tiempos un problema de interés creciente, en el que diversos actores sociales asumen posiciones que renuevan y aumentan las clásicas tensiones: lo diferente es sinónimo de “otro”, distinto, y, por lo tanto, se anula la posibilidad de integración e interacción entre culturas.

La escuela y sobretodo el aula se transforma en un espacio público donde la diversidad de los distintos actores exponen e imponen diferentes visiones de mundo, ya que están atravesados por experiencias socio culturales propias provenientes de su entorno familiar y comunitario.

Porque entendemos que la lengua se transforma en el elemento principal para poder acceder a las distintas cosmovisiones que cada sujeto porta dentro de ese espacio, es que en este capítulo hemos revisado la normativa que “rige” cada fenómeno en particular a la luz de las Gramáticas especializadas, como así también las distintas posturas que los investigaciones demuestran en consonancia con distintas líneas de análisis.

Estos estudios ponen en evidencia que los hablantes en contacto utilizan ciertos mecanismos a los que recurren a la hora de optimizar los intercambios comunicativos, por lo tanto, las variedades no estandarizadas que aparecen en sus interacciones son una

manera de comunicar la percepción acerca de una escena en cuestión (Diver 1995) y de esta forma, reflejan el perfilamiento cognitivo de la misma (García 1995).

De esta manera, las opciones que se alejan de la norma, no son consideradas un error, (Martínez, 2013) sino que, evidencian otros modelos cognitivos en los que aparecen diferentes estrategias de categorización que responden a pautas culturales propias y que encuentran su explicación en los análisis que lleva adelante la etnopragmática. (Martínez, 2000).

Conocer estos procesos y estas motivaciones que impulsan a los hablantes a realizar elecciones alejadas de los usos canónicos (Martínez, 2013) es de gran importancia, ya que permitiría reconocer dentro de las aulas multilingües que no hay déficit para aprender la variedad estándar, en este caso el español, sino otras maneras de conceptualizar la realidad.

CAPÍTULO 6

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESTÁNDAR FRENTE AL FENÓMENO DEL CONTACTO.

6.1. La perspectiva de directivos y docentes

Con respecto al tema del contacto de lenguas, se entrevistó a directivos y docentes de los Institutos terciarios y de Escuelas de Educación Media que absorben una importante matrícula de alumnos en contacto con la lengua quechua.

Los resultados más significativos que arrojaron las encuestas con respecto a las respuestas de los directivos, en cinco establecimientos educativos, son los siguientes:

- Todos los encuestados responden que la lengua más prestigiosa es el inglés y le sigue el francés, el italiano y el alemán.
- En los casos de los Institutos Superiores, los directivos desconocen si tienen alumnos en contacto de lenguas.
- Desconocen cuál es el tiempo de permanencia de estos alumnos en la Institución e ignoran cuál es el destino de los mismos.
- Los directivos desconocen el tipo de valoraciones que tienen sus alumnos con respecto a la lengua hablada en sus hogares. Creen intuitivamente que las desvalorizan.
- No responden acerca de las valoraciones preconcebidas socialmente con respecto a las lenguas originarias americanas.
- Creer que debe haber maestros bilingües para atender a los alumnos en contacto con las lenguas originarias.
- Admiten no asesorar a sus docentes sobre el tema y tampoco incluir estas problemáticas en el P.E.I.
- Algunos directivos consideran que atender las diversidades redundaría en beneficio del proceso enseñanza- aprendizaje,
- En tres casos, aducen que si los alumnos fracasan es porque cuentan con un nivel de cognición que no les permite progresar en los aprendizajes. Están de acuerdo con la teoría del déficit.
- Los maestros reconocen que las actividades que preparan son para todos iguales sin atender a las diversidades lingüísticas.
- También dicen desconocer las características principales de la lengua en contacto por lo cual no entienden las formas variables y las corrigen como errores.
- Las evaluaciones se aplican en forma estandarizada para todo el grupo.

Desde la perspectiva de los directivos encuestados, el orden de prestigio de las lenguas estaría asociado a la idea o al concepto de estandarización que las define como una variedad altamente codificada que se ha desarrollado para servir a una amplia gama de funciones con respecto a los intercambios comunicativos. En ningún caso se asoció esta idea de importancia o prestigio a lenguas que son habladas por minorías que pertenecen a comunidades de inmigrantes o migrantes, puesto que, no se hicieron valoraciones con respecto a estas lenguas.

El desconocimiento que manifiestan en las respuestas siguientes sobre la conformación de la matrícula y la permanencia de la misma está claramente asociada a otra respuesta que tiene que ver con la falta de asesoramiento y la inclusión de estos temas en el P.E.I. aunque reconocen que estas cuestiones redundarían en beneficio del proceso enseñanza – aprendizaje.

En el imaginario de algunos docentes aparece la idea de falta de capacidad de estos jóvenes para aprender la lengua estándar asociada a la teoría del déficit. Reconocen no tener conocimientos sobre cómo se debe trabajar la adquisición de la lengua estándar frente al contacto porque ignoran características de la lengua originaria de los alumnos.

Consideran que la falta de asesoramiento y la falta de preparación en los Institutos Superiores de Formación Docente para trabajar las variaciones de las lenguas en contacto es un tema fundamental para empezar a mirar el problema desde la multidisciplinariedad y la reflexión.

En algunas instituciones de nivel Secundario, aducen que el tema está considerado en el P.E.I. puesto que trabajan con proyectos para conocer la cultura de estos pueblos migrantes, en lo que se refiere a danzas, creencias, ritos, comidas, etc. Si bien esta idea es un avance en el tratamiento de la Diversidad, hay una ausencia de conocimientos sobre los aspectos estrictamente sintácticos y morfológicos de las lenguas en contacto que ayudarían a entender los motivos por los cuales los alumnos hacen uso de ciertas formas en sus producciones que serían no esperables desde la lengua estándar.

6.2. La lengua estándar y las evaluaciones

El proceso de normalización convierte a una variedad lingüística en estándar, ya que fija y regula su ortografía, morfología, sintaxis, etc., por medio de diccionarios y gramáticas que se convierten en voces autorizadas para enseñar en forma prescriptiva tanto sea a nativos como extranjeros. Romaine (1996) expresa que el proceso de normalización de una lengua no es un proceso inherente de la misma, o producto de la evolución lingüística, sino que es el resultado de una planificación consciente y deliberada. Por lo tanto, el objetivo es terminar con la variación y establecer un sistema único y uniforme para todo un grupo social, situación que se convierte en uno de los principales factores de desigualdad social.

La autora hace un poco de historia con respecto al surgimiento de la estandarización de lenguas y considera que son invenciones europeas, ya que la mayor parte de ellas surgieron con la creación de los estados nacionales como símbolos ideológicos de unidad y patria compartidos. Los modelos que se usaron para la codificación fueron los que se usaban en ciudades como Copenhague, París, Londres, Burgos, Toledo, que eran sede de la corte, centros comerciales y financieros y lugares de educación para la aristocracia. La difusión de las nuevas lenguas se llevó a cabo a través de la imprenta y las clases medias letradas que las convirtieron en instrumentos de movilidad y ascenso social (Romaine, 1996:106-107).

Por tal motivo, ninguna variedad tiene el prestigio, el reconocimiento y los recursos que presenta el estándar escrito, ya que el hecho de que exista como un objeto descrito en gramáticas y diccionarios le otorga el rango de legítima y verdadera y todas las demás expresiones aparecen como apéndices corruptos de la lengua.

Desde la perspectiva de la estandarización se define entonces, lo correcto y lo incorrecto, aunque hay personas y grupos que no siguen las reglas de las gramáticas normativas y prescriptivas y esto no significa que sus expresiones sean incorrectas, sino que la verdad del enunciado se debe buscar en el contexto.(Romaine, 1996:109)

El siguiente ejemplo es ilustrativo para aclarar este concepto: “*Machado escribió ese poema, mientras viajaba hacia Soria, montado en la parte trasera de un sobre*”. (Romaine, 1996:110) Para la gramática normativa y prescriptiva esta emisión es incorrecta, porque significaría que Machado viajaba a Soria montado en un sobre, pero el sentido común de los hablantes, jamás haría pensar que un sobre es un medio de transporte en el cual se puede viajar. El problema radica, entonces, en descubrir la posibilidad de un análisis desde lo contextual para poder desambiguar esa idea.

Normalización y alfabetización se encuentran íntimamente relacionadas ya que, aprender a leer y a escribir presupone la existencia de una variedad escrita codificada, y una lengua sólo está normalizada cuando en ella existen textos escritos. La lógica de lo correcto aparece o se estudia desde las emisiones impresas, aunque a veces esta lógica resulta artificial como lo muestra el ejemplo citado.

Esto significa, que enseñar la lengua en forma apropiada en la escuela y fuera de la escuela, o sea, en la vida pública, implica una concepción del lenguaje que debe ser enseñada explícitamente. (Roamine, 1996:110)

En el mismo sentido, el Diseño Curricular (en adelante D.C) expresa que el lenguaje debe ser enseñado como una verdadera práctica social en la que las distintas variedades pueden ser usadas según el propósito, el destinatario y el lugar tanto sea dentro del ámbito escolar como en las demás interacciones de la vida social.

El problema de la enseñanza de la variedad estándar también implica otras dificultades a la hora de las evaluaciones: quienes diseñan las pruebas deciden cuáles deben ser las respuestas correctas desde la lógica prescriptiva, cuando en realidad, la aceptación de otras opciones que sean justificables por parte de los alumnos también son totalmente válidas si entendemos la enseñanza del lenguaje como una práctica que puede ajustarse a determinados contextos.

6.3. Los Diseños Curriculares

La selección de elementos culturales contenidos en el D.C. se realiza para y desde una realidad socio histórico cultural compleja y diversa en el marco de la política pública que procura la construcción de posibles escenarios futuros con determinado desarrollo científico y cultural. (Marco General de Política Curricular, 13,14 y 15)

Los D.C. elaborados a partir de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 se asumen como **comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales**.

Los diseños curriculares **comunes** atienden al derecho universal de la Educación. Todos los niños, jóvenes y adultos deben apropiarse de los conocimientos socialmente productivos y significativos que les permitan acceder al mundo del trabajo y los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas donde viven.

Este enfoque distingue entre diversidad y desigualdad. La desigualdad excluye, deja fuera del sistema; la diversidad, incluye a través de la comprensión y la reflexión

de lo diferente. Entra en juego entonces, la interculturalidad que se incluye en los D.C como enfoque, estrategia y contenido.

Como enfoque porque supone una mirada pedagógica diferente o sea desde la heterogeneidad cultural.

Como estrategia porque pone en diálogo distintos escenarios y distintos individuos. Y por último, como contenido, porque incorpora temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en las cuales los sujetos se reconocen en ellas.

Incorporar la heterogeneidad en las prácticas educativas no significa sobredimensionar los aspectos contextuales o subjetivos.

Aparece aquí una tensión entre la igualdad que todos debemos tener en el acceso al patrimonio cultural que se produce a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de los grupos culturales que reciben ese legado, es decir, el respeto por lo heterogéneo.

Esto significa que, tanto sujetos como grupos diversos y desiguales entren en contacto con los conocimientos de la cultura universal, sin dejar de reconocer las diversidades, es decir, renunciar a todo intento de homogeneidad.

Los D.C .son **prescriptivos** porque pautan la enseñanza de conocimientos sociales y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad socio-cultural. Esto se refiere a la dimensión normativa del D.C. que dice qué y cómo enseñar en todos los establecimientos educativos de la provincia para garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de sujetos con derechos.

Son **paradigmáticos** porque centralizan una serie de conceptos que al articularse entretejen nuevos sentidos en los que se desarrollan conceptos tales como ciudadanía, trabajo, ambiente, justicia, inclusión, interculturalidad. (Por los dos últimos conceptos, véase supra contenidos comunes)

Por último, son **relacionales** porque guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí, se entienden como procesos simultáneos en un diálogo permanente y porque hay una concepción relacional de sujeto pedagógico (educador / educando) que no se refiere ni al docente, ni al alumno por separado sino a la relación que se produce entre ambos mediada por el currículum.El sujeto que aprende se transforma y construye generando nuevos proyectos y el sujeto que enseña también pasa por los mismos procesos.

Esto demuestra que se abandona la idea de homogeneidad que asignaba un único rol al sujeto alumno y al sujeto docente y se hace hincapié en la visibilización de la idea

de heterogeneidad por la cual se reconocen múltiples identidades infantiles, juveniles y adultas.

De esta manera, el Marco General del D.C. adopta una perspectiva intercultural donde se destacan las **Diversidades lingüísticas y discursivas** teniendo en cuenta que en situaciones de aprendizaje y enseñanza, los sujetos utilizan los textos (orales o escritos) y la conversación para los intercambios comunicativos. Cada vez que interactúan lingüísticamente lo hacen aplicando reglas y normas que portan significados, creencias, sistemas de pensamiento, puesto que, el lenguaje de una comunidad muestra su visión de mundo.

Con respecto a este tema, el ámbito bonaerense presenta una diversidad lingüística compleja considerada en la legislación vigente y la escuela debe incorporar estas variedades como múltiples instancias de alfabetización ya que, tanto el Docente como el Alumno son Sujetos de Derecho, pero no sólo de derechos futuros, sino de derechos presentes. Todos pueden tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados, idear proyectos de vida favoreciendo la democratización de los espacios escolares. Cada alumno y cada docente hacen esto desde su bagaje sociolingüístico enseñado por su familia y su entorno, por lo que cada sujeto tiene un repertorio lingüístico, porque se expresan en sus variedades según el lugar donde lo hacen y según el propósito que persigan (enseñar, comunicar, compartir con pares, hablar con padres, informar a las autoridades etc.)

Estas prácticas discursivas de la diversidad son construcciones sociales en las que se conjugan representaciones mentales, ideológicas o sistemas de ideas y gramáticas o reglas del discurso.

Juega aquí un papel sumamente importante la metacognición desde la reflexión metalingüística y discursiva del docente, porque si puede dar cuenta de las variedades que usa en las distintas situaciones, también está en situación de reconocer cuáles son los componentes de las variedades (pragmáticas, textuales, lexicales, morfosintácticas, fonológicas etc.) y también será capaz de reconocer los estándares con sus modelos teóricos y gramaticales que selecciona en cada caso.

De esta manera se evita llevar al alumno a una “situación ideal” de la lengua donde aparece la homogeneización y se tratará de orientarlo hacia la elección adecuada de la variedad lingüística y discursiva según el evento comunicativo.

Si se efectúa un recorrido por los Diseños Curriculares de los distintos niveles de Educación, se rescatan como significativos los siguientes conceptos:

a) Entre los propósitos que se persiguen en la Educación Inicial en el área de las Prácticas del lenguaje, se pone de manifiesto explícitamente que los alumnos puedan exponer sus ideas y opiniones, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio y además propiciar cualquier instancia de comunicación en la cual los niños puedan expresarse en su propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, los destinatarios y el contexto de referencia.

Para que estos procesos se lleven a cabo, el docente debe aprovechar las situaciones cotidianas y espontáneas, pero además planificar situaciones de expresión oral donde el niño pueda hablar libremente en su propia variedad lingüística, pero sabiendo que debe recurrir de manera progresiva a formas relativamente más formales y más estándares.

Por eso, es necesario prever en las salas situaciones en cuyo transcurso los niños tengan oportunidades genuinas de preguntar y responder; pedir, manifestar necesidades y sentimientos; relatar y escuchar relatos de la vida cotidiana o de temas específicos; recrear oralmente el mundo imaginario; exponer acerca de lo que saben.

b) En el diseño Curricular de Educación Primaria, aparecen mencionadas las diversidades lingüísticas y el respeto hacia ellas en el ámbito de la Formación Ciudadana. Se explicita como un contenido que dice: *Expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros* (D.C. 2018, pág. 52)

En el D.C., 2006:129 se destaca la idea de la identidad cultural y lingüística que van construyendo las personas de una comunidad en sus comunicaciones y actividades cotidianas, muy diferentes a las de otros. Las continuas migraciones de países limítrofes o provincias del noroeste a conglomerados urbanos muestran en las personas una visión de mundo particular que es manifestada a través del lenguaje.

La escuela se encuentra aquí frente a una tensión entre el respeto a estas diferencias y el derecho que poseen como seres humanos de acceder al patrimonio cultural (D.C., 2006:129). El papel de la escuela es, entonces, hacer que todos conozcan a los otros en sus formas de pensar y expresarse., que la visión de mundo que se posee no es la única, ni la legítima, sino sólo una entre otras tantas. El Docente deberá promover actividades donde la reflexión y la escucha respetuosa sean prioritarias, para no estigmatizar y poder

lograr que los hablantes en contacto con otras variedades valoren la propia variedad y la consideren tan importante y bella como la de otros.

c) El D.C. de Educación Secundaria adopta para sus tres años una perspectiva intercultural que significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación. (D.G.E. y C. 2006:14)

La escuela constituye ese lugar de relación con los otros y el entorno; es encuentro intercultural. Pero para esto, se deben generar experiencias de integración e intercambio tratando de definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares para asegurar que la diversidad y las diferencias no se transformen en desigualdad educativa.

La forma en que los sujetos sociales se interrelacionan, expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo, es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido, la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo. Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende. Por eso, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento (D.G.E y C.2006: 16)

El D.C para la Educación Secundaria nos muestra que la dimensión social del lenguaje se hace perceptible desde la oralidad donde se ponen de manifiesto las distintas variedades lingüísticas que portan los hablantes y aunque la idea de lengua estándar ha hecho suponer durante años que las variedades se pueden ajustar a convenciones generales y únicas, la oralidad ha logrado conservar la heterogeneidad como ningún otro medio discursivo. Esto se debe a dos motivos: primero, porque cada situación geográfica, socioeconómica, cultural, generacional, etc. puede dar lugar a una serie de variaciones en la manera de pronunciar, de entonar, de elegir palabras y la sintaxis y hasta de crearlas y, por otro lado, una misma persona varía constantemente sus usos lingüísticos según el género y las situaciones con las que se enfrenta.

Por lo tanto, aunque en nuestra cultura no se puede hablar de una “oralidad pura” porque está influida por la escritura, tampoco se puede seguir sosteniendo la idea de que hay una “oralidad correcta”. En la oralidad no hay más que variaciones, pero no respecto a una lengua única, central y correcta, sino como regularidad: no hay variedades correctas y variedades deficitarias, sólo hay variedades. El concepto de variedad aparece ligado a la producción oral. (Speranza, 2018, Mimeo)

Es muy difícil, entonces, aplicar criterios de normalidad y corrección ante esa multiplicidad de manifestaciones sociales y culturales, individuales, grupales y colectivas. Frente a esta proliferación de prácticas lingüísticas orales tan disímiles, la escritura ha servido como referente de semejanza entre todas las anteriores. En muchas ocasiones ha servido como ejemplo de legitimidad y eso es lo que causa situaciones conflictivas.

Pero, si entre las múltiples variedades lingüísticas que se ofrecen en el mundo social se muestra la lengua estándar como una nueva opción de variables de expresión, no tiene por qué ser traumática la incorporación de variables más formales

El D.C plantea entonces, que se deben proponer en el aula situaciones de comunicación que requieran de la reflexión y el análisis de prácticas formales, mediante la aplicación de una enseñanza sistemática, una escucha crítica y la producción de discursos variados. Speranza, (2018, Mimeo) propone abordar el lenguaje en uso, rechazando todo tipo de análisis descontextualizado y adoptar criterios de investigaciones posteriores al estructuralismo que se relacionen sobre todo con la Pragmática para poder construir una didáctica integral de las Prácticas del Lenguaje desde la escuela.

d) El D.C para la Educación Superior que corresponde a las carreras de Formación Docente Inicial y Primaria hace hincapié en el concepto que asevera que el maestro es un trabajador de la cultura.

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al docente como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa”(D:G:E Y C.: 2006:18)frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a

pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas.

Culturas que se entrecruzan y que implican la interculturalidad que es, ante todo, el reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza.

El maestro en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante. Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión. (D.G.E. y C., 2006:18)

En su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma.

Con respecto a los sujetos de enseñanza, hay múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, por eso es necesaria la consideración de esas diferencias y esto implica pensar un diseño curricular intercultural, que necesita partir del reconocimiento. Cuando se habla de “identidad”, en singular, también hacemos referencia a un concepto en el que debe enfatizarse el carácter relacional y el carácter múltiple de las identidades, de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen. Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta “(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participen de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta

realidad. A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuado.

Speranza, Pagliaro (2015) plantean la interculturalidad como problemática antropológica implicada en el campo educativo como “una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad y de las relaciones asimétricas entre pueblos cultural y lingüísticamente diferentes” (MECyT, 2006: 9). Dicha situación exige a la escuela una apertura al conjunto de conocimientos que poseen los alumnos y que tradicionalmente no ha sido contemplado. Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas de poder, la opción por un multiculturalismo crítico (Giroux, 1993) permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales.

El D.C. de Educación Superior (D.G.E y C.2006:20) considera que este sería el punto de partida para promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;

- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

En todo este recorrido por los Diseños Curriculares de los distintos niveles en la Provincia de Buenos Aires, el tema de la interculturalidad aparece como principio fundamental de las relaciones humanas atendiendo a la diversidad. Dentro de los marcos teóricos que sustentan los Contenidos curriculares aparecen claramente conceptos que tienden a la no discriminación de lo diferente.

Los D.C. son prescriptivos, o sea, dicen qué es lo que se debe enseñar y cómo. Si se atiende a los contenidos, los mismos mencionan las variedades lingüísticas a partir de los diferentes lectos y registros en el ámbito de la Formación Ciudadana, pero no dan cuenta de casos paradigmáticos presentes en toda la Provincia de Buenos Aires con respecto al contacto de lenguas, específicamente, el quechua y el guaraní. Tampoco se menciona cómo deben ser abordados esos casos que tanta frustración producen en el hablante en contacto.

Se observan en el D.C. de Educación Primaria, algunos ejemplos que tienen que ver con letras de canciones de otras regiones, recetas de cocina, cuentos de tradición oral etc. para trabajarlos en las aulas donde hay alumnos migrantes del noroeste o de países limítrofes, con lo cual se estaría interactuando de manera intercultural en el intercambio de costumbres y usos lingüísticos de los que son portadores los distintos grupos que se encuentran en un mismo espacio escolar.

Las sugerencias didácticas que brinda el Diseño para los docentes son muy generales y amplias para el tratamiento de estos temas, con lo cual se produce un vacío para trabajar la diversidad y abordar la enseñanza de la gramática lo que genera que se termine trabajando desde la homogeneidad como fue expuesto en las encuestas realizadas a directivos y docentes. Los mismos aseguran que no conocen el tema del bilingüismo y que nunca recibieron asesoramiento.

Frente a esta situación aparece con un carácter innovador el Diseño Curricular para la formación docente en educación secundaria(D.G.E y C., 2017) , específicamente el que se refiere al Profesorado en lengua y Literatura asume el desafío de promover diferentes modos de intervención educativa para diferentes sujetos, en variadas condiciones y circunstancias, resignificando el acto pedagógico para arribar a fines comunes. La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar en un enfoque curricular que reconozca la interculturalidad, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Para ello será necesario considerar diversas estrategias de enseñanza, tiempos de aprendizaje, modos de agrupamiento y consignas diferenciadas, y diversas modalidades de evaluación.

Cabe destacar que el mismo D.C. en tercer año de la carrera incorpora la materia “Educación para la diversidad”, cuyo fundamento se expone a continuación: “La Educación para la diversidad se contrapone a los criterios que se utilizaron a principios del siglo XX para establecer la clasificación y la educación diferenciada de grupos homogéneos a lo largo de todo el proceso de graduación de la enseñanza legitimando la señalización, etiquetamiento y separación del alumnado “diferente” del “normal”, que condujo a un proceso selectivo de escolarización, en el cual sólo los sujetos más capacitados podían acceder y alcanzar los mayores niveles de educación.

El surgimiento del discurso de atención a la diversidad en el campo educativo puede ser ubicado recién en las últimas décadas del siglo XX, en el contexto de los cambios ocurridos en la comprensión de las diferencias humanas, y en el compromiso asumido por los Estados de garantizar los derechos de la ciudadanía, entre ellos el derecho de todos los alumnos a la educación. La intención de esta unidad curricular es transmitirles a los futuros docentes la capacidad de desplegar propuestas didácticas que posibiliten un enfoque de enseñanza basado en la heterogeneidad, en tanto facilite y potencie el aprendizaje de todos los alumnos teniendo en cuenta una organización flexible de la enseñanza, de los tiempos y espacios escolares.

6.4. El tratamiento del contacto desde el punto de vista de los manuales de enseñanza de Prácticas del Lenguaje

Se analizaron las propuestas editoriales que circulan en la Escuela Secundaria. Los manuales que corresponden a primero, segundo y tercer año presentan el tema de la diversidad a través de muy pocas propuestas de actividades. Las mismas están enmarcadas en el tema que corresponde a la Comunicación, los relatos de tradición oral, y a la comprensión y producción de textos de opinión para participar como actores críticos y reflexivos en la vida ciudadana.

Las diversidades lingüísticas se tienen en cuenta sólo desde el abordaje de lectos y registros, como por ejemplo:

- Descubrir las marcas de formalidad e informalidad de textos que representen dos situaciones comunicativas
- Determinar si los registros usados en los textos presentados son adecuados o no al contexto de la situación comunicativa.
- Comparar y reflexionar acerca de dos enunciados expresados en distintos lectos (dialecto, sociolecto o cronolecto).
- Debatir y reflexionar acerca de la variedad estándar de la lengua y los actos de discriminación que se producen en el uso de variedades regionales.
- Leer leyendas de determinadas regiones y explicar significados de palabras propias del lugar.
- Escribir diálogos a partir de la presentación de distintas situaciones comunicativas en los que se producen malentendidos porque los interlocutores tienen diferentes edades o pertenecen a diferentes lugares geográficos.
- Reflexionar acerca de entrevistas realizadas a especialistas en Sociolingüística y Etnolingüística en las cuales se destaca que no hay una lengua superior a otra, por lo tanto, se hace hincapié en la no desvalorización de dialectos.

En síntesis, y de manera muy general, se describieron las formas de abordar la diversidad cultural y lingüística en los manuales de Prácticas del Lenguaje pertenecientes a la Educación Secundaria. Las mismas rondan siempre alrededor de situaciones entre un joven y un adulto o a expresiones del lunfardo en una canción etc.

Si el Lenguaje representa la visión de mundo de una cultura determinada, se deberían conocer, entonces, no sólo las formas y manifestaciones culturales propias de cada lugar de donde provienen los alumnos migrantes, sino también los usos lingüísticos no estándares que aparecen en sus intercambios comunicativos como formas de trasladar estructuras, por ejemplo del quechua al español, y promover actividades específicas en las que se pueda reconocer que las variedades no son expresiones “inferiores” de la lengua, sino que son “otras” con el valor que le otorga la cultura a la cual pertenecen.

6.5. La lengua estándar frente a las variedades según el Diseño Curricular de la Educación Secundaria-

El Marco General Del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires hace hincapié en la formación de ciudadanos activos desde una perspectiva intercultural. Esto implica trabajar en el ejercicio concreto de prácticas particulares de grupos y sujetos sociales.

Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje que expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo. Y así como el

lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.

La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto. Entre dichos lenguajes, el lenguaje de los que enseñan es el acceso al conocimiento de los que aprenden. Es en este sentido que la enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos. En esta interacción con los conocimientos aparece la lengua estándar como otra variedad dentro de la diversidad.

A lo largo de la escolaridad, el alumno ha pasado por todas las instancias de corrección y normalización de sus prácticas discursivas y de ninguna manera esto no debe verse como experiencia traumática sino como nuevas opciones expresivas, entre las múltiples que se ofrecen en el mundo social.

Por tal motivo, el aprendizaje de estas prácticas implica el desempeño del alumno en situaciones de uso que requieran de la utilización de estrategias y recursos elaborados que les permita interactuar eficazmente con variedad de formatos de distinta complejidad en los ámbitos escolares y sociales. Ante esto, es necesario instalar en el aula situaciones de reflexión y análisis de prácticas formales a través de una enseñanza sistemática, en función de una escucha crítica y la producción de discursos variados. Por tal motivo, el alumno no puede manejar sólo la variedad lingüística que porta por pertenecer a otras culturas, también debe apropiarse de la lengua estándar para desenvolverse eficazmente en todas las situaciones de comunicación.

Al respecto, Speranza, (2018) propone trabajar la diversidad en la producción e interpretación de textos para propiciar el aprendizaje de las diversas formas discursivas de manera que el sujeto pueda insertarse en diversos ámbitos sociales poniendo especial énfasis en la estandarización que presentan muchas de esas formas. El alumno podrá así reflexionar sobre la gramática desde la diversidad discursiva para poder incorporar esas formas. O sea, una reflexión basada en los procedimientos y recursos lingüísticos que el hablante utiliza para optimizar sus prácticas sociales del lenguaje a partir de la variedad de la cual es portador al ingresar a la escuela para poder determinar las características de la variedad de la cual es usuario

Álvarez Muro (2007) expresa que, mientras las variedades no estándares se relacionan con los tipos de interrelación más informales e íntimos, la variedad estándar es la apropiada y más fiable para aquellos actos de comunicación en los que el hablante no puede conocer a sus numerosos y variados oyentes. Es posible usar esta variedad en todas las funciones asociadas con los actos gubernamentales, en la escritura, en el parlamento, en educación, ámbitos científicos, literarios y de los medios de comunicación social. Así, una vez consolidada y aceptada, una lengua estándar actúa como fuerza unificadora para el estado y esto es lo que diferencia un estado de otro.

Dada entonces, la importancia del respeto por las variedades lingüísticas, pero también la importancia de enseñar en las aulas la lengua estándar, es que en este trabajo desarrollaremos una serie de propuestas didácticas que tiendan a reflexionar sobre los usos propios y ajenos que acerquen a los hablantes en contacto lingüístico a una idea más formal de la lengua que utilizan

Estas propuestas se podrán convertir en estrategias didácticas para ser usadas por el docente de Prácticas del Lenguaje, no sólo en las aulas donde asisten jóvenes en contacto, sino también, entre los alumnos monolingües que utilizan una serie muy diversa de formas lingüísticas producto de sus interacciones comunicativas cotidianas.

6.6. Propuestas pedagógicas

Las propuestas didácticas que se presentan a continuación son herramientas que, creemos, orientarán a los docentes para su trabajo en las aulas en el área de Prácticas del Lenguaje en el Nivel Secundario.

Las mismas están divididas en dos partes:

1) Se presentan una serie de actividades que se pueden trabajar en talleres de reflexión docente y con alumnos del Nivel Superior, estudiantes de los profesorados de Nivel Inicial, Primario y del Profesorado en Lengua y Literatura para el nivel Secundario.

Proponemos la lectura de diversos géneros literarios: teatro, novela, poesía y cuento. Hacemos hincapié en conceptos desarrollados a lo largo de este trabajo: la diversidad, la interculturalidad, y las diferencias que se visibilizan en una relación asimétrica en la cual pareciera que los que detentan el poder son los portadores de lo correcto desde el “hacer” y desde el “decir”.

2) La segunda parte de la propuesta se centra en la reflexión gramatical desde el uso de la lengua en variedades que se alejan de la norma y la forma en que debemos acercarnos a la lengua estándar. Las mismas están planteadas para el trabajo en Prácticas del Lenguaje con alumnos del nivel secundario del Ciclo Básico.

Estas propuestas se desprenden de los fenómenos lingüísticos hallados durante esta investigación en alumnos en contacto español-quechua. Las mismas no son excluyentes para alumnos considerados monolingües.

6.6.1. Actividades para la reflexión

a) “La tempestad” de William Shakespeare

- 1) Lectura de la obra.
- 2) Análisis de los diálogos entre Próspero y Calibán.
- 3) Análisis de los siguientes dichos de Próspero a Calibán: *“Cuando tú, hecho un salvaje, ignorando tu propia significación balbucías como un bruto, doté tu pensamiento de palabras que lo dieron a conocer”*. Tener en cuenta para el debate los siguientes conceptos: lenguaje- poder- diferencia.

b) “Shunko” de Jorge Ábalos

- 1) Lectura de la obra.
- 2) Analizar a través de la búsqueda de citas textuales la idea que el maestro tiene sobre la lengua que tiene que enseñar a sus alumnos. Fundamentar.
- 3) Analizar en el capítulo IX la explicación que hace el maestro sobre un fenómeno natural y los relatos de los alumnos sobre el mismo hecho.
- 4) ¿Cuál es la postura del maestro con respecto a la cultura que portan sus alumnos teniendo en cuenta las palabras siguientes dichas a Shunko después de hablar con la anciana. *”-No creas, Shunko, lo que les expliqué hoy del eclipse. Lo que es cierto es el caso que nos ha contado la viejita”*? Fundamentar.
- 5) Lectura del capítulo X. ¿Qué significado tiene la expresión *“Cazando quichuistas”*, *“el prisionero cumplía la pena”*?
- 6) ¿Por qué el maestro adopta esa actitud frente a la situación presentada en la consigna anterior?
- 7) ¿Qué significado connotativo tienen las expresiones *“hasta que la higuera tenga flores”* *“maligna satisfacción”* *“hasta que el bagre se resfríe”*

- 8) Expresar una conclusión sobre los hechos narrados en el capítulo X en la cual se puedan incluir las siguientes palabras: castigo-aprendizaje- respeto.
- 9) ¿Por qué la frase final del capítulo X es una expresión categórica que no deja lugar a dudas? ¿Significa un cambio en la mentalidad del maestro?

c) “María va” canción de Antonio Tarragó Ross

MARÍA VA

Mirar rasgado
patitas chuecas,
María va.
Pisando apenas
la arena ardiente,
María va.

Calcina el monte
Un sol de fuego,
María va.
Temor pombero
palmar y estero,
María va.

Quiso la siesta
ponerle un niño
a su soledad.
De trigo y luna
y de su mano
María va.

Por el tabacal
su paso María va.
Y se bebe el sol,
que huele a duende
María va.

Andando el verano de sol y chicharra,
a flores del monte,
María, olía tu pueblo.
Un tren perezoso, resuella y resuello
a calle regada, María, olía tu pueblo.
A pura inocencia de niño pueblera,
a calle regada, a flores del monte,
María, olía tu pueblo.

Quiso la siesta
ponerle un niño
a su soledad.
De trigo y luna
y de su mano
María va.

Por el tabacal
tu paso María va.
Y se bebe el sol,
que huele a duende
María va...
María va...
María va...

- 1) Escuchar la canción de Antonio Tarragó Ross
- 2) Ubicar los hechos y los personajes en un lugar y en un momento del año determinado.
- 3) ¿Qué leyenda o creencia popular se encuentra escondida en la canción? Recrearla.
- 4) ¿Qué recursos se pueden analizar en el estribillo de la canción?
- 5) Listar las imágenes sensoriales y reflexionar sobre la intención del autor.
- 6) Intercambiar otros relatos o manifestaciones artísticas donde aparezcan distintas concepciones o visiones de la realidad según la cultura a la que se pertenece.
- 7) ¿En qué medida consideran que este intercambio nos enriquece en lugar de separarnos y excluarnos? Responder a través de una breve argumentación.

d) “El hombre que sabía gramática”(Cuento anónimo oriental)

En aquel país había gente muy interesada en la gramática. Eran estudiosos que pensaban que la gramática era lo más importante que tenía la vida. Por lo tanto, escribían libros, enseñaban y no toleraban que nadie cometiera *errores* sin marcarlos inmediatamente.

Un día un gramático iba por un camino que no conocía – los gramáticos conocían muy poco los caminos--, y se cayó en un pozo bastante profundo.

Allí permaneció muy afligido y lleno de dolores, sin saber qué hacer.

El tiempo pasaba y el hombre veía que la luz del día se iba apagando

--¿Qué será de mí? – se lamentaba --. Ni un alma pasa por este camino.

Estaba muy atento a los ruidos y por fin le pareció escuchar que alguien se acercaba.

--¡Socorro! – Empezó a gritar alborotado -- ¡Sáquenme de este pozo! ¡Socorro!.

Un caminante, que venía de recorrer lejanas ciudades, se asomó al agujero al escuchar los gritos y preguntó:-- ¿Qué a usted le está pasando?

--¡Amigo, me caí y no sé cómo salir! – casi lloró el gramático.

--¡No afligirse! – contestó el viajero--. Con soga y escalera lo sacaré yo.

Espérese un rato. Yo le traigo.

-- Bien, amigo...pero aguarde un momento – lo detuvo el gramático--.

¿Por qué habla usted tan mal? Por ejemplo, no se dice “yo le traigo”. Se dice “yo las traigo”, porque se refiere a la sogá y a la escalera. ¿Comprende?

El caminante se quedó perplejo, sin saber qué hacer.

--¿Sí? – murmuró rascándose la cabeza --.Lástima que tan mal habla uno.

Bueno, mientras voy a corregirme yo, espérese nomás usted.

Y continuó sin más comentarios.

1) Lectura y reflexión:

a) Averiguar el concepto de Gramática prescriptiva y norma lingüística. (Cucatto, Andrea, 2009.Pags. 230 a 243)

b) Averiguar el concepto de variación según Labov y según la escuela de Columbia. (Speranza, 2012.Capítulo 3)

c) ¿Cuál es la concepción del Gramático sobre la Lengua?

d) ¿Es adecuada la corrección del Gramático? ¿Qué es lo que no comprendía?

e) ¿Fue útil su intervención para los fines que perseguía?

f) ¿Por qué cree usted que el Viajero reaccionó de ese modo?

g) Establecer un paralelo con alguna situación áulica que le haya tocado experimentar.

h) Socializar estas situaciones a través de un argumento- conclusión.

6.6.2. Actividades para un acercamiento a la lengua estándar desde la reflexión metalingüística

Textos periodísticos bolivianos

Fuente: ©2016 Diario El Día Santa Cruz - Bolivia, Dirección: Av. Cristo Redentor, KM 7 zona “El Remanso” - Teléfono piloto: 3-434040 Fax Comercial y Publicidad. 3-434781 - Fax Redacción 3-434041 - email: eldia@eldia.com.bo | [Acerca de El Día](#)

1) Lectura.

2) El primer texto presenta un caso de leísmo. Descubrirlo y reescribir el pronombre esperable desde la variedad estándar rioplatense. Discutir oralmente, entre todos, la razón del uso observado y el aporte que la forma hace al contexto.

3) Los tres textos restantes presentan una concordancia no esperada según la lengua estándar bonaerense de femenino –masculino, singular- plural. Descubrirlos y reescribir

la forma estándar. Discutir oralmente, entre todos, la razón del uso observado. Relacionar estos usos con el origen de los textos.

Texto 1

Santa Cruz

Se observa el respeto a las normas municipales

Transporte intermunicipal aumenta el caos de la ciudad

En la zona de la exterminal incrementan la congestión vehicular. Viajan con dos pasajeros en la parte delantera y no respetan la ruta exclusiva para los micros.

Lunes, 21 de agosto, 2017



Ref. Fotografía: Casi la mayoría de los vehículos que prestan el servicio interprovincial al norte llevan dos pasajeros en la parte de adelante.

Faltan cinco minutos para las nueve de la noche y en la parada de Expreso Norte, una de las dos en la que salen trufis de Montero a Santa Cruz de la Sierra, una fila de aproximadamente 60 personas esperan su turno para subir a los vehículos que llegan al lugar. El pasaje es de diez bolivianos, y si va adelante no espere utilizar el cinturón de seguridad, porque otra persona se sentará a su lado, el chofer tampoco lleva el cinturón, una práctica cultural que desvela la poca importancia a las medidas de seguridad.

Son cerca de 50 kilómetros de recorrido, sobre una carretera en la que cada semana se pueden contabilizar entre uno y dos accidentes de tránsito y sobre la cual se trasladan más de 130 mil pasajeros por día en los vehículos de 56 operadores que realizan el servicio de transporte público hacia el norte, dato otorgado por Carlos Vera, vicepresidente de la Unión de Transportistas del Norte Integrado.

Vera indica que los 56 operadores realizan transporte a Mineros, Yapacaní, Montero, Okinawa, San Pedro, Portachuelo, Chané, entre otras localidades de esa zona. También informa que entre los operadores, los más chicos tienen entre 70 y 80 vehículos, mientras que las más grandes cuentan con hasta 160 vehículos.

Segundo pasajero adelante. Cuando le preguntamos sobre el segundo pasajero en la parte delantera, explicó que “hace unos años se hizo, a través de un ministerio (Gobierno Central) una negociación para modificar el asiento delantero y el freno de manos, para que puedan entrar dos pasajeros”.

También señaló que esta situación no le perjudica en lo mínimo al conductor, por lo cual ahora cada Ipsum (modelo de vehículo que representa el 85 por ciento de la flota) lleva siete pasajeros y que de no ser así el pasaje tendría que subir.

Para el coronel Constantino Sejas, director de la Unidad Operativa de Tránsito, el segundo pasajero en la parte delante no está permitido. “De un tiempo a esta parte los gobiernos municipales han estado flexibilizando y dando alguna autorización en ese sentido, esto pone en riesgo y peligro a los usuarios porque si hay dos personas en la parte de adelante a veces incomoda al conductor, peor si hay niños, eso se vuelve un riesgo para los menores que van adelante”, comentó.

“Es un tema complicado, recuerdo que hace un tiempo se intentó controlar esta situación pero mucha gente ha querido bloquear y manifestarse, es un tema social, de conciencia”, agregó, también dijo conocer sobre la postura de los transportistas, quienes amenazan con subir el pasaje en caso de quitar el segundo pasajero de adelante; sin embargo, Sejas aclara que la definición de las tarifas del transporte interprovincial es de competencia del Gobierno departamental.

Sobre este tema, Róger Franco, director de Transporte y Señalización del Gobierno Autónomo Municipal de Santa Cruz de la Sierra, dijo que “la situación de los operadores del transporte interprovincial compete al Gobierno departamental”, sin embargo, también le indicamos que esta situación se da en la ciudad, especialmente en los trufis que prestan el servicio en el tercer anillo, en ese sentido, aseguró que “el encargado de sancionar es el Gobierno municipal”, asimismo, explicó que trabajan en una auditoría técnica desde el 30 de noviembre del 2016 donde podrán identificar la situación de todos los operadores que brindan el servicio de transporte público urbano.

Además, reconoció que cuesta mucho hacer que estos operadores cumplan las normas, tanto departamentales **como municipales.**

Texto 2

Santa Cruz

Campaña vial

Discapacitados piden respeto a los choferes

Miércoles, 13 de abril, 2016

El lunes un grupo de discapacitados salió a las calles a marchar exigiendo a los transportistas y conductores respetar sus derechos. Señalan que no se toman en cuenta a estos pasajeros y que el sistema de buses no está adecuado para brindar un servicio íntegro a toda la ciudadanía. Autoridades municipales de Tráfico y Transporte apoyaron esta iniciativa y adelantan ser rigurosos en la exigencia de estas normas que rigen el transporte en la ciudad.

Multas de hasta Bs 1.000. Carlos Moreira, director de la unidad municipal de transporte, enumeró cuáles son las faltas más frecuentes que afectan a los discapacitados. "La gente estaciona en las rampas para que las sillas de rueda suban a las aceras. Los micros no tienen rampas de acceso fácil **y si ven que se trata de una persona discapacitada no las levantan**, tampoco respetan el asiento preferencial", Moreira advirtió que ejecutarán las infracciones.

Texto 3

Santa Cruz

Según el ecuatoriano HandelGuayasamín

Autopistas no solucionan el caos vehicular

Evento. Diserta en un foro sobre ciudadanía, organizado por el Colegio de Arquitectos.

Viernes, 10 de Abril, 2015



Ref. Fotografía: Temática. Ciudades sostenibles y amigables para sus habitantes, son el eje de las conferencias.

Handel Guayasamín, destacado arquitecto ecuatoriano, explica según su experiencia que infraestructuras como las autopistas en las ciudades son necesarias pero no mejoran el problema vehicular de las urbes en crecimiento como es el caso de Santa Cruz.

El profesional se encuentra en nuestra ciudad para disertar sobre ciudad y ciudadanía en el foro que organiza el Colegio de Arquitectos en los predios de la Fexpocruz. Este año la institución cumple 75 años y lo realiza con la visita de representantes de la Federación Panamericana de Asociaciones de Arquitectos.

Profesional extranjero que conoce Santa Cruz. Guayasamín menciona que su estadía en Santa Cruz se debe a la ponencia que realiza en el foro de ciudad y ciudadanía, en la que desarrolla temas sobre cómo las autoridades deben ser el hilo conductor para que las urbes sean amenas para sus habitantes y donde la prioridad no sean los vehículos y sí los peatones. Este arquitecto señala que la capital cruceña encara una serie de desafíos como ciudad en crecimiento y que al igual que otras importantes ciudades de América y Europa, lo resolvieron en su momento, es posible hacerlo sin dejar de lado los derechos de sus habitantes. "La infraestructura física de las ciudades se debe mejorar, pero calles más anchas y autopistas no solucionan el problema vehicular de las ciudades". Para complementar su posición señala ejemplos como Caracas en Venezuela; "en su momento los municipios se llenaron de dinero y construyeron grandes avenidas y viaductos, sin embargo, su problema de tráfico no fue solucionado".

Las autoridades deben restringir el uso de vehículos. Guayasamín destaca que el uso de vehículos se debe resumir al necesario; "por ejemplo, por el centro de la ciudad solo debe circular el automóvil de los que viven por ahí y no permitir el ingreso de otros medios de transporte o en el mejor de los casos restringir la circulación según días establecidos". Este arquitecto considera necesario que las autoridades sienten presencia de muchas formas (educación ciudadana, leyes), para que la ciudad sea un lugar ameno de convivencia.

Texto 4

Más vehículos transitan por las fiestas de fin de año

Aumenta el caos vehicular en la zona de los mercados

Controles. La unidad municipal de Tráfico y Transporte retoma las acciones de retiro de placas a los conductores que infringen las normas. Piden colaboración.

Sábado, 19 de Diciembre, 2015



Ref. Fotografía: Barrio Lindo. Recorrer el 4to anillo en este punto de la ciudad saca de sus casillas a los choferes públicos y privados.

Ingresar hasta la plaza 24 de Septiembre de la ciudad de Santa Cruz por la calle Libertad desde la avenida Cañoto toma entre 15 a 20 minutos. Resulta complicado recorrer solo seis cuadras que dividen un destino de otro y la causa es el caos vehicular generado por malos conductores que no respetan las normas de tránsito. Por ello, la unidad municipal de Tráfico y Transporte ha reanudado los operativos donde advierten con decomisar placas y multar a quien sea sorprendido mal estacionado o en calles donde no está permitido.

Pesado tráfico en el Casco Viejo. Transitar por las calles Libertad, René Moreno, Mercado, Warnes, Charcas y los mercados La Ramada, Los Pozos, Abasto, Alto San Pedro y la feria Barrio Lindo, en la zona de la avenida Brasil y 4to anillo, ponen a prueba la paciencia de los conductores y peatones. **Y es que el caos vehicular se acrecienta en diciembre y esto demanda acciones de parte de las autoridades que tiene a su cargo el control en las calles de la ciudad.** Los choferes de micros del transporte público se estorban entre ellos, pues se detienen en cualquier lugar y no mantienen una vía de circulación. Mientras que los choferes de taxis se detienen en cualquier sitio para recoger o dejar pasajeros y en algunos lugares estacionan en doble fila. Estos son solo algunos de los muchos factores que causan el caos vehicular en la ciudad.

Retiran placas a los mal estacionados. Carlos Moreira, director de Tráfico y Transporte, explicó a El Día el trabajo que están realizando. "Estamos redoblando el personal de cinco a 10 funcionarios en las horas pico, en las avenidas donde hay mayor cantidad de tráfico. Pedimos a los conductores que respeten su carril y no se estacionen en los horarios que no está permitido". La autoridad encabeza estos controles que se retomaron desde el pasado jueves en el mercado La Ramada, sobre las avenidas Grigotá e Isabel La Católica, y hoy se realizarán en la zona de la feria Barrio Lindo

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES GENERALES

En el presente trabajo hemos abordado el problema del contacto de lenguas, en nuestro caso, quechua/quichua/español y su incidencia en la adquisición de la forma estándar que se logra durante el tránsito por la educación formal.

Nuestra línea de trabajo se sustentó en el hecho de echar luz sobre las escrituras de los alumnos que están en contacto con las lenguas indígenas y relacionarlas con las de los alumnos considerados monolingües que actuaron como grupo control. Explicar las motivaciones que llevan a los hablantes a realizar ciertas elecciones que, en ocasiones, se alejan de la norma, fue nuestro punto de partida para poder reflexionar sobre ellas, en lugar de descalificarlas de antemano porque son consideradas desviaciones de la lengua estándar.

El enfoque de la etnografía de la comunicación nos proporcionó los elementos para conocer la composición cultural y lingüística de los alumnos que concurren a las instituciones educativas con las que trabajamos en el Distrito de Chacabuco. Las encuestas directas, en primer lugar nos marcaron la heterogeneidad de la población escolar de la cual seleccionamos los alumnos en contacto lingüístico quienes fueron sometidos a la realización de nuevas encuestas directas para conocer las representaciones y conceptualizaciones que tienen de su lengua de origen.

El mismo procedimiento se llevó a cabo con los directivos y docentes, quienes expusieron su visión frente al contacto lingüístico y su implicancia en la educación formal.

Posteriormente recolectamos corpus de alumnos en contacto y monolingües para poder seleccionar los fenómenos que analizamos en esta investigación. Los mismos fueron estudiados desde la etnopragmática para explicarlos lingüística y cognitivamente y los pudimos poner en relación con nuestra hipótesis de trabajo. De ese modo, tratamos de acercarnos a las motivaciones que influyeron en las selecciones lingüísticas para poder determinar las relaciones que se establecen con el mensaje que se infiere en el discurso.

Con respecto a la discordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos observamos, que las formas no esperadas desde la lengua estándar que constituyen el 66% del corpus en alternancia con las formas canónicas aparecen en la misma línea de

análisis que los estudios realizados por Fernández Lávaque (1998) y los que analiza Martínez (2012).

Por un lado, coincidimos con Fernández Lavaque (1998) en que estos fenómenos morfosintácticos son la transferencia al castellano de rasgos estructurales de la lengua quechua en un claro proceso de interferencia debido a la inexistencia de diferenciación morfológica de género y restricción de la concordancia de número, ya que, tanto los adjetivos como los predicados anejos a un sustantivo pluralizado por medio del morfema *-kuna* no van marcados por elemento pluralizador alguno. (Cerrón-Palomino 1987 y 1994).

Pero, por otro lado, pensamos que, según el análisis de Martínez, no estaríamos sólo frente a un fenómeno de transferencia, sino frente a un proceso cognitivo que realiza el hablante en el que conceptualiza de manera diferente el núcleo sustantivo para hacerlo concordar de alguna manera con el adjetivo.

El segundo fenómeno analizado en nuestro corpus es el uso de *le* cuando lo esperable desde la norma estándar sería *lo*. Fernández Lavaque (1998), Mendoza (2008) y Martínez (2009) consideran que en Bolivia se expandió el uso de la forma *lo* por sobre la forma *le*, pero nuestro corpus de hablantes en contacto demuestra un uso abundante de la forma *le*, ya que, la frecuencia de uso se observa en un 74%. Este fenómeno es coincidente con lo analizado por Martínez (2000, 2009) con respecto al contacto español-guaraní.

Martínez (2009) analiza el uso de los clíticos y dice que el caso especifica el grado de actividad del participante del evento (Martínez 2009:43), por lo tanto, el caso dativo es más actor que un acusativo. Los hablantes de la comunidad de Chacabuco en contacto conceptualizan el caso según el grado de actividad que posea el participante del evento

Con respecto al empleo del doble posesivo del que hacen uso los hablantes en contacto quechua/ español hallado en nuestro corpus coincide plenamente con la línea de análisis llevada a cabo por Risco (2013) Consideramos que estas construcciones marcan el alto grado de conocimiento que el hablante posee acerca de la relación posesiva, lo que revela una motivación semántico-pragmática y no un “error” (Risco, 2013).

Por último, en las producciones escritas por los alumnos en contacto con el quechua/quichua en la ciudad de Chacabuco observamos una frecuencia mayor de uso de la preposición “a” cuando en realidad se esperaría “en”. Estos ejemplos no se

corresponden con los análisis efectuados por Fernández 2012: *a/en* con verbos de movimiento en los que se enfatiza la dirección y la meta, pero los pusimos en relación según, los significados básicos de las formas y obtuvimos las siguientes conclusiones:

Nuestros alumnos, hablantes en contacto, conceptualizan como más importante la dirección que la meta misma, por tal motivo prefieren la preposición *a* cuando, desde el estándar, se esperaría el uso de *en*.

Observamos que esa serie de fenómenos lingüísticos que aparecen en las producciones de los alumnos en contacto quechua-quichua / español no sólo tienen que ver con una transposición que hacen de una lengua a otra, sino, que, esas elecciones están motivadas por procesos cognitivos que explicarían por qué se favorece una determinada forma sobre otra y que, de ningún modo, las mismas constituyen errores, sino formas que se alejan de la norma a los efectos de asegurar el éxito de los intercambios comunicativos.

Estos usos idiosincrásicos que los estudiantes manifiestan, respecto del estándar como, por ejemplo, la concordancia de género y número, el uso alternante de preposiciones y clíticos, el orden de palabras o usos de posesivos, entre otros, responden a estrategias de explotación de los subsistemas de la lengua a la luz de intereses comunicativos propios. Los mismos no se pueden considerar erráticos ni incoherentes ya que estarían respondiendo a una lógica interna relacionada con necesidades comunicativas diferentes. (Martínez, 2013).

Conocer costumbres y ritos de una determinada cultura es sumamente importante para poder acercarnos a su visión de mundo y desde allí poder comprender las motivaciones cognitivas para conceptualizarlo a través del lenguaje. Pero también es de suma importancia acceder a explicaciones de las manifestaciones morfosintácticas que aparecen en las escrituras de los alumnos para orientar más que a la corrección, a la reflexión para poder ingresar sin dificultades ni traumas a la variedad que se acerque lo más ajustadamente posible a la estándar.

A pesar de los estudios que se vienen realizando sobre el contacto de lenguas, sus implicancias pedagógicas y la forma de abordar esta problemática, el tema pareciera aún no estar resuelto.

En las encuestas realizadas a los docentes y directivos, el tema del contacto de lenguas y cómo abordarlo constituye un problema en las instituciones educativas. Si bien consideran que la atención de las diversidades es un segmento que redundaría en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje, dicen desconocer varios aspectos que

tienen que ver con el contacto como por ejemplo las características principales de las lenguas que los alumnos traen desde sus hogares y por consiguiente, las correcciones que realizan las ejecutan como errores y no como formas variables sobre las cuales se debería tender a la reflexión. Del mismo modo, las evaluaciones son aplicadas en forma estandarizada para todo el grupo.

En general, expresan no recibir asesoramiento sobre el tema, ni tampoco se lo ve contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (P. E.I.).

Con respecto a las valoraciones que poseen los alumnos sobre su propia lengua podemos decir que obtuvimos datos significativos a través de la aplicación de dos entrevistas a alumnos cursantes de las carreras de Educación Física y Profesorado en Educación Primaria. Una, forma parte del cuerpo de este trabajo como Estudio de caso en el capítulo 4 en la cual el alumno migrante reconoce hablar las dos lenguas, el quechua y el español y las dificultades que esto implica para poder acceder a la lengua estándar que él considera de mayor prestigio. Manifiesta poseer limitaciones para entender la bibliografía académica y el dictado de las clases, ya que los profesores emplean una variedad muy rápida que no está acorde con el tiempo que necesita para poder procesar la información. Por todos estos motivos, decide abandonar el profesorado e inclinarse por una Institución de Formación Profesional que lo prepare para ejercer algún oficio como por ejemplo, electricidad del automóvil.

La otra alumna entrevistada, no reconoce tener dificultades y niega casi en absoluto el contacto con la lengua quechua (Martínez 2013:13), aunque también manifiesta que los intercambios comunicativos entre familiares los realizan en la lengua materna. Las contradicciones evidencian un mecanismo de defensa ante la discriminación.

Otro caso a tener en cuenta es el de una alumna boliviana llegada a Chacabuco desde Cochabamba, inscrita en primer año del Profesorado en Educación Primaria. Admite que lo que ella conoce es inferior y le va a presentar dificultades a pesar del acercamiento docente y el apoyo brindado para la comprensión de términos y del texto en su conjunto.

Los casos mencionados son paradigmáticos de la trayectoria que realizan estos alumnos por las Instituciones de nivel terciario: Una breve permanencia y luego se produce el abandono. Los docentes al impartir la variedad del español estándar deben tomar conciencia que se está enseñando una variedad diferente de la que estos alumnos en contacto dominan o manejan, pero de ninguna manera significa que lo que ellos

enseñan sea superior o de mayor prestigio. Entender, entonces los fenómenos morfosintácticos de las escrituras de estos alumnos es fundamental para abordar los desvíos de la norma desde la reflexión, hecho que conduciría a aumentar la autoestima de los jóvenes y fomentar valoraciones positivas sobre la propia lengua.

Por todo lo expuesto, consideramos que el aula es el lugar de encuentro de una gran heterogeneidad de saberes y usos lingüísticos (Martínez, 2013) y por eso, creemos de suma importancia acercar a los docentes propuestas pedagógicas que trabajen las escrituras de los alumnos, en contacto y monolingües, desde la reflexión y el uso, pero siempre considerando que los desvíos o formas no esperadas en estas producciones son el producto de la relación entre la forma que adquieren los mensajes y la función comunicativa que se desea llevar a cabo.

Consideramos que muchas de las propuestas que se incluyen en el capítulo 6, están pensadas para trabajar en talleres con los docentes y futuros docentes con la finalidad de conocer el tema del contacto y la forma de abordarlo.

El Nuevo diseño del profesorado en Lengua y Literatura para la Educación Secundaria es un paso significativo para este tema, ya que se incorpora en tercer año una asignatura para educar en la diversidad. Por primera vez, entonces, los Institutos Formadores cuentan con una herramienta fundamental para trabajar un vacío que fue expuesto por los docentes en las respuestas de las encuestas que analizamos en el capítulo 6. Todos los docentes, en actividad, y, los que se están formando expresan que no reciben asesoramiento sobre cómo se debe trabajar el aula multilingüe, o sea, qué herramientas pedagógicas utilizar a la hora de corregir y tomar evaluaciones.

Para finalizar, coincidimos con Speranza y Martínez, (2009) al decir que los estudios de contacto de lenguas que intentan explicar el uso motivado de las formas en contexto, además de nutrir la teoría e iluminar ciertos procesos lingüísticos, podrían actuar como indicadores de superación social en la lucha contra la discriminación y el estigma.

Parafraseando a Esopo en su fábula “La mejor y la peor comida del mundo”, podemos decir que la lengua es el instrumento maravilloso que nos une a todos, o sea, **“la mejor comida”**, pero también se puede transformar en **“la peor comida”** cuando se usa para generar la discordia, la explotación y la discriminación.

“Que el bosque no nos haga perder de vista el árbol”

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Álvarez Muro, Alexandra. 2007. *Textos sociolingüísticos*. Venezuela. Ed. Venezolana
- Arnoux Elvira - Martínez Angelita. 2001. *Del oído al ojo: la variación en la producción escrita*. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Bernstein, Basil, .1974 “Códigos amplios y restringidos: Sus orígenes sociales y algunas consecuencias”. En: *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, Garvin, Paul y Lastra de Suarez, Yolanda, México. Universidad Autónoma de México.
- Bertolini y Langon. 2009. *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Ediciones Noveduc
- Casassa y Lorenzo. 2008. *Lengua I. Prácticas del lenguaje*, Buenos Aires. Editorial Santillana, pág 19,20, 24, 77 y 78.
- Croci Paula y otros. 2012. *Prácticas del Lenguaje II* , Buenos Aires, Editorial Estrada, pág 21.
- Croci Paula y otros. 2012. *Prácticas del Lenguaje III* , Buenos Aires, Editorial Estrada, pág 63,64 y 65.
- DGCyE .2007. Marco General de Política Curricular.
- DGCyE. 2006. Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.
- 2007/18. Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
2008. Diseño Curricular de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
2017. Diseño Curricular del profesorado de Lengua y Literatura para la Educación Secundaria.
- Dorian, 1982. “Comunidad Lingüística” En: *Sociolinguistica Variation in Speech Communities*. Suzane Romaine (Ed). Londres. Edward Arnold
- Ferguson, Charles.1974. “Diglosia” En: *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. Garvín, y Lastra de Suarez, México, Universidad Nacional autónoma de México.
- Fernández Garay, Ana, 1983. *Testimonios de los últimos ranqueles*, Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Fernández, Guillermo, 2012. “El uso alternante de las preposiciones”. En: *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*, Speranza, Adriana (Coord.) Merlo: Imprex Ediciones
- Fernández Laváque, Ana Mará y Juana del Valle Rodas (Compiladoras), 1998. *Español y quechua en el Noroeste Argentino. Contactos y transferencias*. Salta Universidad nacional de Salta.
- Gumperz, John, 1974. “Tipos de Comunidades Lingüísticas”. En: *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. Garvín, y Lastra de Suarez, México, Universidad Nacional autónoma de México.
- Hipperdinger, Yolanda, 2008. **Contacto y conflicto inter e intralingüísticos. En torno de la noción de Diglosia**. Unsur. CONICET
- Kremnitz, Georg. 1996 “Diglossie”. En: Goebels, Hans, Nelde, Zdenekstary Wolfgang Wölk (eds) *Kontaktlinguistik/ContactLinguistics/Linguistique de contact*, Berlín , New York, Walter de Gruyter. Vol. I . págs., 245-257
- Martínez, Angelita (coord.) 2007 *La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: problemáticas del contacto lingüístico en la educación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial
- Martínez, Angelita, 2008 “Argentina”. En: *El español en América*, Palacios Azucena (coord.). Barcelona. Ariel
- Martínez, Angelita. (Coord).2009. *El entramado de los lenguajes*, Buenos Aires. La Crujía
- Martínez, Angelita, 2012. “El español de los Andes en la Argentina. Concordancias canónicas y concordancias alternativas de número”. En Dankel, Philipp, Víctor Fernández Mallat, Juan Carlos Godenzzi y Stefan Pfänder (eds.): *El español de los Andes: estrategia cognitivas en interacciones situadas*, Revista *Neue Romania* 4. Berlín. Pp. 141-164.
- Martínez, Angelita, 2013. *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico y en el aula intercultural*, La Plata, EDULP
- Martínez, Angelita ,2017. “Un antes y un después en la teoría del número verbal: El aporte del español de los Andes”. En: Palacios, Azucena (coord.) *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto*. Iberoamericana. Vervuert 37. 97-112.
- Martínez, Angelita, Seminario de Tesis. Metodología de la Investigación lingüística: El enfoque etnopragmático

- Mendoza, 2008. **Bolivia** En: *El español en América*, Palacios, Azucena (coord.) Barcelona.
- Mérega Herminia, 2008. *Lengua III, Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires. Editorial Santillana. Pág. 167.
- Real Academia Española, 2014, *Nueva Gramática de la lengua española. Manual*, Buenos Aires, Espasa
- Romaine, Suzanne. 1996. *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ed Ariel
- Speranza, Adriana. *Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas*
- Speranza, Adriana (Coord.), Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo, 2012 *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Merlo. Imprex Ediciones.
- Speranza, Adriana, 2017. **La urdimbre del habla urbana. El caso de la educación superior*** Universidad Nacional de Moreno/Consejo de Investigaciones Científicas (CIC) Universidad Nacional de La Plata.
- Speranza Adriana, 2018. **“Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua en la diversidad e inclusión”** Universidad Nacional de Moreno/Consejo de Investigaciones Científicas (CIC) Universidad Nacional de La Plata.
- Unamuno, Virginia y Maldonado, Ángel (editores), 2012 *“Práctica y repertorios Plurilingües en la Argentina”* GREIP. Universidad Autónoma de Barcelona

ANEXO I

ENTREVISTA A DIRECTIVOS Y DOCENTES

- 1) ¿Sabe usted si los alumnos que concurren a la Institución que Ud. dirige conocen otras lenguas además del español?
- 2) Señale otras lenguas que podrían conocer sus alumnos
- 3) ¿Cómo definiría la composición lingüística de los grupos que concurren a la Institución? Monolingüe-bilingüe-plurilingüe
- 4) Para responder el punto anterior: ¿De qué manera tomó Ud. contacto con la información? A través de: -Diálogo con los padres-Diálogo con los alumnos-Otros.
- 5) ¿Qué valoraciones estima Ud. que realizan los alumnos sobre las lenguas habladas en sus hogares?
- 6) ¿Cree Ud. en valoraciones preconcebidas socialmente acerca de estas lenguas?
- 7) Si la respuesta es afirmativa: ¿Qué tipo de valoraciones realizan?
- 8) Enumere cinco lenguas que a su criterio tiene mayor o menor prestigio social.
- 9) ¿Cree Ud. que la situación de contacto lingüístico, bilingüismo o plurilingüismo puede tener incidencia en el proceso de adquisición de la lengua estándar por parte de los alumnos? ¿Por qué?
- 10) ¿Considera que la cuestión del contacto lingüístico merece ser contemplada dentro del ámbito escolar ¿¿Por qué?
- 11) ¿Asesora a sus docentes sobre el tema? Enumere tres formas de asesoramiento.
- 12) ¿Se ha elaborado desde el equipo directivo algún Proyecto de trabajo con el contacto lingüístico que figure en el PEI?
- 13) ¿Qué idea tiene sobre el tipo de evaluación que se debe realizar a estos alumnos con lenguas en contacto para poder calificarlos o promoverlos?
- 14) ¿Todos los alumnos con lenguas en contacto que ingresan en 1º año, egresan de la Escuela Media? En caso de ser negativo, indique porcentajes.
- 15) En caso de que la respuesta 14 sea negativa, enumere tres aspectos que a su criterio son las variables por las cuales se produce tal situación.

ANEXO II

ENTREVISTA A UN ALUMNO DEL NIVEL TERCARIO

D-Y... a qué actividad se dedican acá en Chacabuco

A-Al horno

[...]

A-Sí al ladrillo

D-Y... qué lengua se habla en tu casa... español o quechua? O se hablan ambas?

A-Lo' do'

D-Los dos?Mmhh

D-Ehhh, en qué casos usan español y en cuáles usan quechua? Por ejemplo, mirá te explico:

Cuando se relatan anécdotas familiares, en reuniones familiares o de amigos del mismo origen, en la actividad laboral, cómo cómo es a ver, cuándo es español y cuándo es quechua?

A-Y la verda... casi mi padre y mi mamá hablan pura quechua

D-Ahhá

A-Realmente castellano no entienden todo, nosotros estamos tratando de que ellos entiendan un poco

D-Sí

A-Porque nosotros' yo aprendí en la escuela a todo hablar en castellano, ellos hablan quechua, mi mamá sólo hizo la primaria básica acá, tercero y mi papá terminó la primaria

D-Ahá

A-Sí

D-Mhhh, en Bolivia?

D-Sí, Y en Bolivia, en Bolivia le enseñan el quechua y el español o en las escuelas solamente aprenden quechua?

A-Castellano y quechua,má' que nada Castellano, pееееero eso en, en el campo aprendé' quechua y castellano mientras' en el pueblo, aprendé' castellano

D-Ahhá porque es la lengua oficial de Bolivia?

A-Sí

D-El castellano? Sí? Bueno ehheste y por ejemplo ustedes, los hijos digamos eh cuando están en reuniones familiaaaares... ahí qué hacen, usan el quechua?

A-Sí la verdá sí

D-Ahhá

A-Pero a veces no porque tenemo' una nenita y no entiende, hablamos castellano

D-Una, una hermanita?

A-Sí

D-Que,que nació acá?

A-Que nació acá

D-Claro claro entonces tienen que hablar en castellano... bueno

A-Y en laboral hablamó'... sí hablamó' pura quechua a vece', a vece' no

D-En el ámbito del trabajo?

A-Sí, son del mismo lugar algunos... por eso... hay otros no, hay otros que hablan puro castellano pero no son, no son del mismo origen que nosotros' sino son del otro lao que no hablan quechua, son de Santa Cruz

.....

D-Ahhá...ehhmmmm¿y qué nivel educativo cursaste en la Argentina? ¿A qué edad viniste vos?

A-Yo a mis quince años

D-Ahh entonces ya habías hecho toda la primaria allá en Bolivia.

A-Estaba empezando el secundario, terminé un año y después vine acá

D-Ahhá

[...]

A-Hice el Polimodal hasta el tercero, acabé y nada después estuve en el Instituto

D-O sea que hiciste lo que se llama acá en la Argentina el Polimodal

A-Sí

D-Primero, segundo y tercero

A-Sí que cuando llegaba me costaba mucho trabajo estudiar, entenderle a la profesora, no sé, después poco a poco me fui acostumbrando y entendí

D-Vos no traías ningún conocimiento del español?... sí sí lo habías aprendido en la escuela claro, claro

A-Sí, no porque lo que pasa es que habla mucho más rápido, ve usted que habla mucho más rápido y io hablo un poco pausado

D-Sí

A-Entonces se nos va se nos va.... Quería volver al rato

D-Te querías volver al rato

A-Sí

D-A tu lugar de origen Claro, sí .Y esas dificultades que vos encontraste cuando llegaste acá se daban más en el lenguaje oral, así hablando... en la conversación, bueno ya me dijiste que la velocidad con la que nosotros hablamos eso ya es una dificultad..., para vos, fue una dificultad ¿Y en el lenguaje escrito?

A-¿Escrito?

D-Sí

A-Por una parte tal vez sí

D-NO veías demasiada dificultad, como que te podías expresar bien por escrito

A-Yo creo que sí, pero

D-Pero qué?

A-Pero siempre fui malo en literatura.

D-Siempre te fue mal en Literatura (Risas) Siempre te fue mal en Literatura. Y podías interpretar bien los textos que estaban en castellano

A-Sí Sí

D-Eso sí

A-Sí pero... si lo que no entendía siempre tenía el diccionario en mano, iba a un diccionario y lo buscaba y lo encontraba

D-Bueno, bien, tu ingreso al Nivel superior, eso es cuando empezaste en el Instituto [...]

A-Ahá

D-Bueno, eso te presentó alguna dificultad con respecto al uso de la lengua, entrar a un nivel Superior? ¿Fue una dificultad el uso de la lengua?

A-No, para mí no

D-Para vos, no

A- Sí, No no creo

D-O sea, vos qué pensás que vos te comunicabas perfectamente con tus profesores y con tus compañeras

A-Mhh,Sí

D-Y en el lenguaje escrito con los textos académicos, los textos más complejos por ahí que en el nivel medio, porque el nivel superior tiene textos más complejos

A-Sí por ahí algunos textos no entendía

D-Mhh,no entendías textos... Bueno... y esa,esa fue una dificultad entonces ¿

A-Sí

D-Mm esa fue una dificultad, bueno... y cómo trataste de superarla

A-Y... la verdad... preguntando a mis compañeras, tenía una compañera que siempre iba a su casa y que era que me explicaba...y...

D-Tratabas de estudiar con ella

A-Sí para que pueda... sacarme de encima

D-Bueno... escuchá, bien, bien, de esa manera trataste de superarla y desde la Institución..., desde la Institución... qué actitud asumieron... ehh los profesores esteee.... Para ayudarte a asumir esas dificultades. Los compañeros ya me dijiste que te ayudaron mucho...ehh con respecto a los docentes?

A-Con lo'hprofesore'?

D-No... porque a ver... vos después empezaste Educación Física no es cierto?

A-Sí

D-Si, Bueno porque era lo que a vos te gustaba, lo que vos querías ser, querías ir a estudiar a Junín me acuerdo.

A-Ahá

D-Bueno ahí... cuando vos estudiabas en el profesorado de Educación Física...

A-Ahá

D-En las materias como Taller de Lengua oral y escrita y todas esas materias... ahí tuviste dificultades?

A-Y sí, en lo oral

D-En lo oral, en la parte oral

A-Sí en lo oral, por ahí cuando le empiezo a hablar la profesora no me entiende ooo no sé, la verdá no sé, o por ahí cuando me pregunta una cosa no le entiendo y yy no sé qué responder yyy le pregunto cómo y me empieza a a hablar otra vuelta a empezar a expresarse de otra forma a veces no le entiendo y y no.... Qué le voy a contestar... nada.

D-Vos ahí te estás refiriendo cuando rendías exámenes finales, cuando ibas a la mesa final

A-Sí

D-Y te hacían preguntas y no sabías qué responder

A-Sí

D- En los exámenes ¿te hacían preguntas y no sabías qué responder?

A-Sí

D-Y qué te parece que vos no sabía qué responder porque no habías entendido el contenido de la bibliografía, de lo que decían los libros o porque había algo en el uso del lenguaje que te estaba impidiendo la comprensión

A-Por mí las dos cosas.

D-Las dos cosas

A-Sí... puede ser porque algunos libros no entendí y no me pude expresar

D-Está bien perfecto...y no te tomaron ningún examen escrito?

A-Sí, escrito siempre me fue bien

D-Y escrito siempre te fue bien

A-Sí

D-Bueno, bueno, perfecto entonces, el problema Tuyo fue el oral. Y eso fue lo que te decidióoo digamos a dejar el Instituto y pasarte a otra escuela?

A-Sí

D-Sí? Y por qué qué sensación sentiste,qué fue lo que viste vos?

A-Que no puedo ser un docente con esa manera de expresar

D-Ah, vos pensaste que no podías ser un docente con esa forma de expresarte, ahhh

A-Uuna profesora tiene que saber expresarse bien claro, como usted

D-Pero y entonces vos qué pensás Julián que la lengua que vale, que tiene mayor prestigio es la que hablo yo y no la que hablás vos,.....eso pensás?

A-Y...Puede ser sí

D-No claro porque vos fijate que vos me estás diciendo que un docente no se puede expresar en la forma que lo hago yo sino como lo hace usted me decís a mí

A-Sí

D-[...] a vos te parece que te impide a vos ser profesor si a vos te gusta la docencia?

A-Y la verdad

D-A vos te parece que sí

A-Sí me gusta peeroo no, no podés llegar y menos que estás en otro país,no ,no te podé expresar con un chico,votené que entender que vos sos de otro lugar,porque si vos te expresás de la forma en que tú hablá y ellos no te van a entender, asíiiquée

D-[...] entonces dejaste el nivel superior y te fuiste adónde?

A-Al Instituto Profesional

D-Al Instituto profesional y ahí que fue lo que me contaste que estás haciendo?

A-Electricidad del automotor

D-Ahá..y eso te gusta?

A-Sí

D-Sí? Te gusta.Y vos que pensás que en esa profesión que vas a desarrollar... ¿Qué pasa con respecto al lenguaje ahí?

A-Y ahí no no estoy enfrentado mucho a mucha gente y puedo trabajar tranquilamente

D-Ahá claro, como que no tenés que hablar demasiado con la gente

A-Sí

D-Sí, entonces para vos es como una barrera estar en la Argentina y encontrarte con hablar con otra gente que no sean los de tu grupo familiar.

A-Sí

[...]

ANEXO III

ENCUESTAS A ALUMNOS DEL NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA: PROYECTO DE TESIS

ENCUESTA EN EL NIVEL SECUNDARIO

TEMA: Lenguas en contacto

MAESTRANDA. PROFESOR: Gladys Bandi

ENCUESTADOS: Alumnos del nivel secundario

ESCUELA Y CURSO

1) Sobre el origen

- a) Sos extranjero/a Si –NO
- b) Sos de otra provincia de la República Argentina SI/ NO (tacha lo que no corresponda)
- c) ¿Cuál es tu país o provincia de origen?
- d) ¿Cuánto hace que vivís en la Argentina?
- e) ¿Coincide este tiempo con tu estadía en Chacabuco?
- f) ¿Cuál fue la trayectoria realizada hasta llegar a Chacabuco?
- g) ¿Por qué se radicaron en Chacabuco?

2) Sobre vínculos familiares y amistosos

- a) ¿Con quién migraste?
- b) Son tus padres extranjeros o de otra provincia de la República Argentina?
- c) ¿Vivís con tu familia? ¿Cómo está compuesta?
- d) ¿A qué actividad se dedican?
- e) ¿Mantenés vínculos con otros migrantes?
- f) En tu lugar de migración, ¿se realizan ceremonias como aquellas de las que participabas en tu lugar de origen? ¿Cuáles?
- g) Si posees familiares en tu lugar de origen, ¿Los visitás? ¿Con qué frecuencia?

3) Sobre las lenguas

- a) Hablas otra lengua además del español? ¿Cuál?
- b) Si hablás otra lengua en tu casa, ¿con quién /es utilizás la lengua de origen? ¿En qué situaciones?
- c) ¿Tus padres o tutores te hablan en las dos lenguas? Si prefieren alguna, ¿Cuál? ¿En qué lengua te hablan las otras personas que habitan la casa?
- d) ¿En qué lengua hablan entre sí? ¿Y con las visitas?
- f) Cuando realizan reuniones familiares o de amigos, ¿en qué lengua hablan?
- g) ¿Conoces relatos tradicionales en tu lengua de origen? ¿Podés reproducir alguno de esos relatos?

4) Sobre el proceso de escolarización

- a) ¿Cómo fue tu incorporación a la escuela?
- b) ¿Cómo fue la reacción de los maestros en relación con la lengua de origen?
- c) ¿Cuáles fueron las reacciones de tus compañeros?
- d) ¿Cuál es la opinión de tus padres respecto de la lengua de origen?
- e) ¿Cómo evalúas el conocimiento que posees sobre otra lengua para el aprendizaje del español?

5) Relatos: (Solicitar que el entrevistado construya un relato a partir de las siguientes propuestas u otras)

- sobre el proceso de migración
- Algún relato tradicional (leyendas- anécdotas)
- Anécdotas escolares

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA: PROYECTO DE TESIS

ENCUESTA EN EL NIVEL SUPERIOR

TEMA: Lenguas en contacto

MAESTRANDA. PROFESOR: Gladys Bandi

ENCUESTADOS: Alumnos del nivel superior

ESCUELA Y CURSO

1) Sobre el origen

- a) Sos extranjero/a Si –NO
- b) Sos de otra provincia de la República Argentina SI/ NO (tacha lo que no corresponda)
- c) ¿Cuál es tu país o provincia de origen?
- d) ¿Cuánto hace que vivís en la Argentina?
- e) ¿Coincide este tiempo con tu estadía en Chacabuco?
- f) ¿Cuál fue la trayectoria realizada hasta llegar a Chacabuco?
- g) ¿Por qué se radicaron en Chacabuco?

2) Sobre vínculos familiares y amistosos

- a) ¿Con quién migraste?
- b) Son tus padres extranjeros o de otra provincia de la República Argentina?
- c) ¿Vivís con tu familia? ¿Cómo está compuesta?
- d) ¿A qué actividad se dedican?
- e) ¿Mantenés vínculos con otros migrantes?
- f) En tu lugar de migración, ¿se realizan ceremonias como aquellas de las que participabas en tu lugar de origen? ¿Cuáles?
- g) Si posees familiares en tu lugar de origen, ¿Los visitás? ¿Con qué frecuencia?

3) Sobre las lenguas

- a) Hablas otra lengua además del español? ¿Cuál?
- b) Si hablás otra lengua en tu casa, ¿con quién /es utilizás la lengua de origen? ¿En qué situaciones?
- c) ¿Tus padres o tutores te hablan en las dos lenguas? Si prefieren alguna, ¿Cuál? ¿En qué lengua te hablan las otras personas que habitan la casa?
- d) ¿En qué lengua hablan entre sí? ¿Y con las visitas?
- f) Cuando realizan reuniones familiares o de amigos, ¿en qué lengua hablan?
- g) ¿Conoces relatos tradicionales en tu lengua de origen? ¿Podés reproducir alguno de esos relatos?

4) Sobre el proceso de escolarización

- a) ¿Cómo fue tu incorporación a la escuela?
- b) ¿Cómo fue la reacción de los maestros en relación con la lengua de origen?

- c) ¿Cuáles fueron las reacciones de tus compañeros?
- d) ¿Cuál es la opinión de tus padres respecto de la lengua de origen?
- e) ¿Cómo evalúas el conocimiento que posees sobre otra lengua para el aprendizaje del español?

5) Sobre la carrera d Nivel terciario

- a) Apareció el tema del multilingüismo o diversidad lingüística durante tu formación
- b) ¿Qué evaluación tenés sobre el tema y la enseñanza de la lengua?
- c) Tu ingreso en el Nivel Superior, te presentó alguna dificultad con respecto al uso de la lengua, ya sea oral o escrita?
- d) Si hubo alguna dificultad, ¿Cómo trataste de superarla? ¿Qué actitudes se asumieron desde la institución para ayudarte a superar las dificultades?

6) Relatos: (Solicitar que el entrevistado construya un relato a partir de las siguientes propuestas u otras)

- sobre el proceso de migración
- Algún relato tradicional (leyendas- anécdotas)
- Anécdotas escolares